

МАСТЕРА ПСИХОЛОГИИ
Е. П. Ильин
ПСИХОЛОГИЯ ДЛЯ ПЕДАГОГОВ
ПИТЕР

ББК 88.40я7
УДК 37.015.32(075)
И46

Ильин Е. П.
И46 Психология для педагогов. — СПб.: Питер, 2012. — 640 с.: ил. — (Серия «Мастера психологии).

ISBN 978-5-459-00338-3

Учебное пособие адресовано прежде всего педагогам: учителям, воспитателям дошкольных учреждений, преподавателям колледжей и вузов. Особое внимание уделено психологическим сведениям, актуальным для практической педагогики и отсутствующим в большинстве учебников по педагогической психологии.

Пособие включает в себя пять разделов: «Психология деятельности педагога», «Психология обучения», «Психология воспитания», «Психологическая характеристика педагогов», «Дошкольники и учащиеся как субъекты игровой и учебной деятельности и как объекты деятельности педагога». В конце книги дано приложение, в котором имеются два раздела: методики изучения особенностей деятельности и личности педагогов и методики изучения психологических особенностей воспитанников и учащихся. Издание содержит обширный список литературы, относящейся к данной проблематике.

ББК 88.40я7
УДК 37.015.32(075)

ISBN 978-5-459-00338-3

Оглавление

Раздел четвертый
Психологическая характеристика педагогов

Предисловие

Данная книга адресована прежде всего тем педагогам (воспитателям дошкольных учреждений, учителям, преподавателям колледжей и вузов), которые *мечтали* приобрести эту профессию и остались ей верны.[1] В ней я старался привести такие психологические сведения, которые актуальны для *практической педагогики* и которые по большей части отсутствуют в учебниках по педагогической психологии или рассматриваются вскользь. Кроме того, приведенные в книге многочисленные данные психологических исследований могут быть полезными в качестве дополнительного материала преподавателям, читающим в педагогических учебных заведениях курсы педагогической психологии и педагогики.

В книге я старался провести одну важную, с моей точки зрения, идею. Взаимодействие педагога с учащимися и воспитанниками — это часто противостояние сформировавшейся личности с формирующимися личностями. Каждая сторона этого противостояния имеет свои индивидуально-психологические особенности, которые чаще всего не совпадают, следовательно, при стремлении каждой стороны сохранить свою индивидуальность и обеспечить для себя комфортные условия в учебно-воспитательном процессе, могут привести к противоборству, к скрытому, а подчас и явному сопротивлению учащихся. Очевидно, однако, что в этом противоборстве не должно быть победителя. Нужно находить, как теперь модно говорить, консенсус, который в большей степени зависит от позиции педагога. Зная и учитывая свои индивидуально-психологические особенности и проистекающие из них достоинства и недостатки, педагог должен учитывать и индивидуально-психологические особенности учащихся, знать, какие педагогические приемы обучения и воспитания больше всего подходят к тому или иному ученику. И это будет одним из шагов к гуманизации обучения.

Необходимость учитывать индивидуальность ребенка подчеркивал в своих трудах Н. Х. Вессель: «Ни один человек не может быть тождествен с другим, каждый проявляет свои характерные свойства, личные, индивидуальные особенности» (1959. С. 183). Он писал, что степень совершенства врожденных основ духовных (психических) способностей у разных людей различна.5 «Основы способностей у разных детей бывают уже от природы одарены в различной степени *восприимчивостью*, *впечатлительностью* и *живостью*» (1873. С. 516). Важно знать специфику каждой способности и адекватные средства и способы ее развития, ибо «каждое неестественное возбуждение способности или не сопровождается никакими ре-

---

[1] К сожалению, не все поступающие в педагогические вузы и заканчивающие их являются таковыми. По данным В. И. Завьяловой (1977), только 9,7% абитуриентов поступали в вуз с желанием стать учителем. В XXI веке это положение с поступающими не стало лучше. Так, по данным В. М. Бызовой и О. И. Нефедовой (2001), только 12% выпускников педагогического вуза относятся положительно к работе в школе.

зультатами, или эти последствия бывают противоестественны, превратны и гибельны» (1959. С. 182).

К сожалению, индивидуальный и дифференцированный подход к учащимся в педагогической психологии в основном декларируется. Конкретных сведений, подкрепляющих такой подход, в учебниках по психологии и в курсах психологии для студентов крайне мало (как правило, все ограничивается рассмотрением четырех типов темперамента),[1] несмотря на то что уже имеются значительные наработки ученых. Обобщению этих исследований и построению на этой основе практических рекомендаций ученых для педагогов мной уделено в этой книге большое внимание.

Поскольку эта книга адресована в основном педагогам и поскольку я старался придать книге практическую направленность, в ней не рассматриваются различные психологические теории, касающиеся педагогического процесса и развития детей, нет в ней и обсуждения психологических механизмов развития познавательных процессов. Они достаточно полно изложены во многих учебниках и учебных пособиях по педагогической и возрастной психологии и представляют интерес в основном для психологов. В связи с этим данную книгу нельзя рассматривать как полное изложение курса педагогической психологии, она является дополнением к нему, ее цель — через углубление и получение новых знаний натолкнуть педагога на *осмысление своего педагогического опыта*, на *размышление и понимание возможных причин* того, почему у него не сложились отношения с ребенком, школьником, студентом, все ли он предусмотрел, разрабатывая тактику взаимоотношений с учащимся, какие психологические причины, зависящие от педагога и от ребенка, могли привести к его слабой успеваемости, как сделать так, чтобы условия обучения были комфортны для всех учеников, а не только для некоторых, что надо делать педагогу в той или иной ситуации с тем или иным учащимся *с учетом его и своей индивидуальности*, и т. д.

В основном я вынужден был опираться на материал, касающийся учителей, поскольку деятельность и личностные особенности воспитателей дошкольных учреждений и педагогов высшей школы изучены значительно хуже.[2] Во многом это обусловлено тем, что, как пишет А. Б. Николаева (1989), «в глазах науки и практики учитель начальной школы и воспитатель разделены невидимой чертой, делающей их педагогами разного сорта, разного качества. Как-то забывается, что их общее родовое имя — “педагог”» (С. 41). Действительно, общие психологические положения обучения и воспитания в принципе одинаковы для любой педа-

---

[1] Например, в довольно обстоятельной книге Л. М. Фридмана и И. Ю. Кулагина «Психологический справочник учителя». М.: Просвещение, 1991, темпераменту отведено полторы страницы; в учебном пособии В. Г. Казанской «Педагогическая психология». СПб.: Питер, 2003, индивидуальным особенностям учителей — десять страниц, и лишь в учебном пособии «Педагогическая психология» / Под ред Л. А. Регуш, А. В. Орловой. СПб.: Питер, 2009, имеется глава «Индивидуализация и дифференциация обучения», где индивидуальным и половым особенностям учащихся отведено тоже около десяти страниц.

[2] См. работы: в отношении воспитателей — Е. Е. Алексеевой (2001); М. В. Апраксиной (2000); Т. Н. Банщиковой (2001); А. А. Баранова (2002); Б. А. Вяткина, А. Г. Исмагиловой (1988); А. Г. Исмагиловой (1989, 1991); А. В. Лейбина (2007); Е. А. Панько (1985, 1986); А. Х. Пашиной (1995); А. Х. Пашиной, Е. П. Рязановой (1993); З. К. Пригодич (1978); О.Фроловой (1976) и в отношении преподавателей вузов — А. П. Акимовой (1973); А. А. Бодалева (1978); Л. В. Ершовой (2006); З. Ф. Есаревой (1974); А. А. Реана (1982, 1983); А. В. Фомина (1978).

гогической деятельности, где бы и с кем бы она ни осуществлялась. Некоторая специфика в работе разных педагогов, конечно, имеется — хотя бы в силу того, что они имеют дело с контингентом разного возраста. И там, где это было возможно, данная специфика мной отмечалась.

К сожалению, объем книги не позволяет охватить многие публикации, в которых рассматриваются психологические аспекты педагогического процесса. Поэтому в ряде случаев для педагогов, заинтересовавшихся тем или иным вопросом, затронутым в книге, даются только ссылки на авторов, рассматривавших этот вопрос в своих публикациях.

Книга включает в себя пять разделов: «Психология деятельности педагога», «Психология обучения», «Психология воспитания», «Психологическая характеристика педагогов», «Дошкольники и учащиеся как субъекты игровой и учебной деятельности и как объекты деятельности педагога». В конце книги дано приложение, в котором имеется два раздела: «Методики изучения особенностей деятельности и личности педагогов» и «Методики изучения психологических особенностей воспитанников и учащихся». Дается также обширный список литературы, относящейся к проблематике книги.

Введение, или Зачем педагогу психологические знания

Профессия педагога весьма ответственная. Еще Платон говорил, что если башмачник будет дурным мастером, граждане от этого будут только несколько хуже обуты, но если воспитатель детей будет плохо выполнять свои обязанности, в стране появятся целые поколения невежественных и дурных людей. Чтобы этого не случилось, педагоги должны опираться в своей деятельности не только на педагогические, но и на психологические знания. Несмотря на очевидность этого, по поводу значения психологии для педагогической деятельности с давних пор между психологами различных направлений велись дискуссии. Например, известный американский психолог У. Джемс писал, что глубоким заблуждением является мысль, что из психологии можно вывести для непосредственного употребления школьные программы, планы и методы преподавания. Психология — наука, а преподавание — искусство; науки же никогда не производят прямо из себя искусств. Преподавание и психология всегда должны быть согласованы друг с другом, но если кто-нибудь знает психологию, то отсюда еще не следует, что он должен быть и хорошим учителем, считал У. Джемс.

Бесчисленные правила и наставления, ни на чем не основанные, надоедают слушателям, и все преподавание педагогики сводится мало-помалу, как говорят ремесленники, *на нет*.

Ушинский К. Д. Избранные педагогич. соч.: В 2 т. М., 1973. Т. 1. С. 231.

Мой друг, школьный учитель, глубоко верил в безграничные возможности педагогики как науки. А затем, разочаровавшись в неограниченности ее возможностей, убедившись в ее ненадежности, пришел к другой крайности — стал полностью ее отрицать, даже с некоторой примесью презрительности. Напрасно! Любая наука существует не для того, чтобы в нее слепо верили. В любом случае нужно трезво оценивать ее действительные возможности.

Несомненно, что педагогическая наука может во многом помочь учителю. Необходимо, однако, опасаться бездумного повторения приемов, творческих находок, даже, как это ни странно, чрезмерного увлечения собственным и чужим опытом. <...> В труде учителя опыт легко может превратиться в рутину. Здесь нельзя пользоваться обкатанными приемами. Случаи могут быть похожи один на другой, но дети, как правило, один на другого не похожи.

Педагогика с поправкой на особенности ребенка, на его особый характер — прекрасная наука.

Панич М., 1982. С. 12–13.

К. Д. Ушинский же говорил, что педагогика — это практическая психология и для того, чтобы правильно развивать и воспитывать детей, их надо знать во всех отношениях.

Ему вторил и видный общественный деятель и педагог второй половины XIX века Н. Х. Вессель: «Воспитатель может усвоить себе всю педагогическую теоретическую мудрость, все правила, но все эти знания останутся совершенно бесплодными, если он не изучит природы своего питомца» (1959. С. 181).

Педагогика — дама привередливая. Завоевать ее благорасположение не так-то просто. Она не всегда внемлет аргументам разума (академической науки), но при этом мстит тем, кто этими доводами легкомысленно пренебрегает. Одним словом, ведет себя как муза, притом не менее капризная, чем ее старшая поэтическая сестра. <…> Я всегда с одинаковой настороженностью относился как к сухим, оторванным от реальной школы теоретикам с их указующим из заоблачных далей перстом, так и к приземленным практикам, полагающим, что методом проб и ошибок, без всякой опоры на теорию, можно решать любые педагогические задачи.

Ямбург Е. А., 2008. С. 239.

Выдающийся отечественный психолог Л. С. Выготский занимал более умеренную, «среднюю» позицию. Как и У. Джемс, он полагал, что психология не может дать никаких педагогических выводов. Но так как процесс воспитания есть процесс психологический, то знание общих основ психологии помогает научной его постановке. Несмотря на различное понимание роли психологии в педагогике, ясно одно: без знания психологии и воплощения этих знаний в навыках обучения и воспитания учащихся овладеть педагогическим мастерством невозможно. Неудивительно, что внедрению психологических знаний в педагогический процесс уделялось большое внимание в России уже в XIX веке (Н. Х. Вессель, 1862; К. Д. Ушинский, 1868, 1869, 1950; П. Ф. Каптерев, 1877; Н. В. Згурский, 1887; А. П. Нечаев, 1899; А. Трошин, 1900) и особенно в начале XX века (Л. Е. Оболенский, 1906; И. А. Сикорский, 1909; Н. Н. Ланге, 1910; А. Н. Смирнов, 1910; А. П. Нечаев, 1911, 1915; Г. И. Челпанов, 1912; Н. Е. Румянцев, 1912, 1913, 1914; П. А. Соколов, 1915; Н. Д. Виноградов, 1916; М. М. Рубинштейн, 1920; Л. С. Выготский, 1926).

Самым важным фактором в школьной работе является, безусловно, учитель. Психологические проблемы во множестве кристаллизуются вокруг него. Его отношение к ученику, влияние, оказываемое им на душу ученика, и, с другой стороны, его собственный духовный рост и развитие, его духовные данные — все это может быть анализируемо, измеряемо, объяснимо и усиливаемо, если с большим вниманием отнестись к психологическим основам каждого явления.

Мюнстерберг Г., 1997. С. 307.

Психология дает не столько рецепты обучения и воспитания, сколько общие принципы, которые педагог, исходя из конкретной ситуации, должен уметь использовать. В связи с этим К. Д. Ушинский писал: «Мы не говорим педагогам — поступайте так или иначе; но говорим им — изучайте законы тех психических явлений, которыми

вы хотите управлять, и поступайте, соображаясь с этими законами и теми обстоятельствами, в которых вы хотите их приложить» (Собр. соч. 1950. Т. 8. С. 55).

Учитель XXI века — это гуманитарий высокого класса, владеющий современными научными знаниями и образовательными технологиями. В его образовательной программе — три необходимых и взаимосвязанных компонента: фундаментальная гуманитарная (в том числе психолого-педагогическая) подготовка, научные знания по специальному предмету, который он будет преподавать в школе, и методический комплекс, порождающий профессиональную способность трансформировать научную информацию в гуманитарном (ориентированном на особенности детского восприятия) модусе школьной дисциплины.

Валицкая А. П., 2009. С. 5.

В настоящее время студентам педагогических учебных заведений преподается широкий спектр психологических наук (общая, возрастная и педагогическая психология). Психология как учебный предмет имеет целью дать психологические знания для того, чтобы учитель с психологических позиций осуществлял свою деятельность по обучению и воспитанию учащихся, научился разбираться в самом себе и в учащихся и на этой основе формировал себя как профессионала. Предполагается, что в процессе обучения общей, возрастной и педагогической психологии будущий учитель «овладеет психологией до такой степени, что, во-первых, станет самостоятельно “на уровне” современных психологических знаний о законах познавательной деятельности учащихся строить преподавание своего предмета, управлять их познавательной деятельностью в процессе усвоения того или иного предмета; во-вторых, на основе современных представлений о законах формирования личности осуществлять ее воспитание в процессе обучения; в-третьих, на основе знания законов и методов дифференциальной психологии будет в состоянии осуществлять диагностику способностей к изучению того или иного предмета, проводить квалифицированную работу по соответствующей профориентации и обеспечивать индивидуальный подход к каждому ученику; в-четвертых, на основе достижений социальной психологии руководить межличностными отношениями учащихся, осмысливать и корректировать стиль собственного общения с ними, другими учителями; наконец, в-пятых, на основе своей общей психологической эрудиции вести работу по психологическому просвещению учащихся и их родителей. Этот перечень первостепенных задач, которые приходится на базе вузовской психологической подготовки решать любому учителю, далеко не исчерпывает тех психологических проблем, с которыми повседневно имеет дело любой учитель» (Бенедиктов Б. А. с соавт., 1986. С. 104).

Уже давно аксиомой является мысль о том, что каждый учитель должен быть психологом-практиком, должен располагать необходимой для учительского труда психологической культурой. Отсутствие психологической культуры нередко дает о себе знать тогда, когда учитель пытается решать задачи обучения основам наук. <…> Однако все многообразие и сложность вопросов, отсюда вытекающих, останется для педагога за «семью печатями», если он в институте не получит широкие и глубокие знания по проблемам психологии обучения.

Столь же серьезно обстоит дело в области психологии воспитания. Каждый день сотни тысяч учителей попадают в достаточно сложные педагогические ситуации, выход из которых — в применении психологических знаний. Разумеется, отсутствие этих знаний может в какой-то мере компенсироваться интуицией, находчивостью, большим педагогическим опытом. Но без психологической культуры и психологической образованности учителю приходится затрачивать несравненно больше усилий, получая более скромные результаты.

Петровский А. В., 1978. С. 5.

Как отмечает С. И. Галяутдинова (2006), «составляющими структуры психологической компетентности педагога являются:

1. Система психологических знаний (знания в области психологии развития, психологии общения, социальной психологии, психологии личности, педагогической психологии и т. д.).
2. Переживание личностью своего отношения к полученным (имеющимся) знаниям, проявляющееся в принятии их личностью и желании использовать знания в профессиональной педагогической деятельности.
3. Использование психологических знаний в практике педагогической деятельности (психологические умения)» (С. 348).

Учитель в своей работе постоянно сталкивается со сложными нестандартными ситуациями. Более того, он сам их проектирует и создает, так сказать, «по долгу службы». <...> В этом смысле его работа является в некотором роде областью «вынужденного творчества» (хотя термин «творческая профессия», кажется, твердо захвачен другими профессиональными сообществами, тем не менее и без соответствующей «этикетки» работа педагога является принципиально творческой; пусть это творчество «тихое», подвижническое, не сопровождаемое зрелищными сенсациями, повседневно-героическое). В связи с этим перед практическим педагогом встают задачи не только «применения» ранее усвоенного психологического знания, но и *производства*, порождения потребного знания о фактах, явлениях, состояниях, неслучайных зависимостях во внутреннем мире посторонних людей (прежде всего учащихся, а также их социального окружения, родителей, коллег-педагогов, руководителей учебных заведений и т. п.).

Что значит разобраться в новой конкретной педагогической ситуации? О ней ведь ни один «классик» науки еще ничего не сказал! Стало быть, надо именно *произвести*, породить новое потребное психологическое знание. И это надо уметь делать. Совершенно бесспорно, что оперативная ориентировка в психологических составляющих ситуации — тоже производство психологического знания, обслуживающего и регулирующего решение педагогической задачи «здесь и безотлагательно». Хорошо ли мы воспитываем такое отношение к психологическому знанию и хорошо ли мы учим студентов производить оперативное психологическое знание? Едва ли.

Климов Е. А., 1998. С. 58.

Парадоксальность состоит в том, что студентам во время их учебы в педвузе психология преподается в течение 3–4 курсов на отдельных факультетах в объеме 300 часов (на некоторых — меньше), однако около половины выпускников педвуза оценили свои знания по психологии лишь на «удовлетворительно» (Бызова В. М.,

Нефедова О. И., 2001). Да и как может быть иначе, если около половины студентов педагогических университетов не видят практической ценности психологических знаний для будущей деятельности, а абсолютное большинство студентов (82–84%) видят практическую значимость отнюдь не для педагогической деятельности, а для повседневной жизни (Плотникова М. И., 2008). Неудивительно, что при ответе на вопрос, нужна ли в школе должность психолога, многие школьные руководители ответили «да», потому что не удовлетворены уровнем подготовки учителей в области психологии (Бенедиктов Б. А. с соавт., 1986).

И до сих пор утверждается, что большинство школьных проблем обусловлены психологической некомпетентностью определенной части педагогов, а также традиционной психологической безграмотностью организаторов учебно-воспитательного процесса и педагогического взаимодействия (Веретина О. Р., Пархоменко О. Г., 2006), что учителя неудовлетворены психологической подготовкой и что они не могут использовать те психологические знания, которые получили в вузе (Казакова Е. И., 2003; Ронзин Д. В., 1990; Майорова Т. Е., 2006), что знания, передаваемые при обучении психологии в вузе, не работают на практике (Климов Е. А., 1998; Регуш Л. А., 2006). В то же время недостаточная психологическая подготовка учителей приводит к пассивности учащихся и скуке на уроках, а бессилие учащихся что-либо изменить — к утрате смысла учебы, негативизму, низкой успеваемости, прогулам, формированию беспомощности.

Результаты исследований, которые в течение ряда лет проводит лаборатория педагогического образования НИИ общего образования взрослых АПН СССР (руководитель — А. И. Щербаков), показывают, что выпускники вуза удовлетворены главным образом своей специально-научной подготовкой (около 80% студентов), своей методической подготовкой по предмету (78% студентов), а также, хотя и в меньшей мере, подготовкой по педагогике (от 60 до 70%). Удовлетворенность же знаниями, полученными при изучении курсов возрастной и педагогической психологии, испытывают только 45% студентов, общей психологии — 43%. Такая закономерность оказывается достаточно общей и устойчивой, поскольку названные результаты получены в разных вузах, на разных факультетах и в разные годы. Основная причина низкой оценки курсов психологии, по мнению студентов, заключается в том, что эти курсы абстрактны (они не видят их реальной связи с практикой школьной работы), описательны (не представляют, как операционально использовать теоретические знания при решении практических задач).

Кулюткин Ю. Н., 1983. С. 52.

Почему же так получается? Во многом это обусловлено отношением студентов многих факультетов к психологии как к второстепенной, не имеющей большого значения для их будущей деятельности дисциплине. Мне неоднократно приходилось слышать от педагогов с десятилетним стажем реплики: «Как же я была глупа, что плохо изучала в вузе психологию! Как мне сейчас не хватает этих знаний!» Однако в таком отношении студентов к психологии вину должны принять на себя и кафедры психологии. Во многих случаях психология преподается формально, без связи с педагогическим процессом и психологическими особенностями учащихся разного возраста. Они предстают как безликая усредненная масса личностей, без своих индивидуальных особенностей. Дифференцированный

и индивидуальный подходы в основном декларируются, так как для их осуществления требуется знать психологический портрет каждого учащегося. Составить же такой портрет должна школьная и вузовская психологическая служба, которая, к сожалению, в нашей стране не развивается, а, наоборот, сворачивается.

Как показывает анализ реальной образовательной практики вуза, востребованность и перспективы (возможность) использования будущим педагогом психологических знаний в своей деятельности весьма ограничены. Степень ограниченности определяется рядом обстоятельств, наиболее значительным из которых, на наш взгляд, является дегуманизация сознания преподавателей <...> организующих подготовку студентов (речь идет как о преподавателях психологии, так и о педагогах и методистах-предметниках). Ожидать в связи с этим декларируемых изменений в высшем профессиональном образовании, внедрения личностно-ориентированных, гуманистических технологий подготовки будущего педагога возможно, если будет решаться задача «психологизации» учительского сознания.

Жуланова И. В., 2006. С. 295–296.

Но если неблагополучно с педагогами, окончившими педагогические учебные заведения, то что же говорить об огромном контингенте преподавателей профессиональных средних и высших учебных заведений, которые не имеют педагогического образования, следовательно, и психологической подготовки к педагогической деятельности?! Неудивительно, что, по данным Н. Д. Твороговой (1983), 41% из числа опрошенных кураторов студенческих групп медицинского вуза считали необходимым организацию специальных занятий, на которых бы их смогли научить установлению психологического контакта с группой, осуществлению индивидуального подхода к студентам, конструктивному разрешению возникающих конфликтов.

Почему полученные психологические знания не работают?

В качестве ответа на вопросы рассмотрим несколько гипотез.

Возможно, не то содержание, не то знание. Нужно ли знать, что такое память, внимание, мышление? Да. Но это никак не решает проблему организации произвольного запоминания большого по объему учебного материала, помощи ученикам, которые искренне хотят научиться думать и просят учителя помочь. Значит, в обучении учителя отсутствовал тот слой знаний, который отвечал на вопрос, что нужно сделать, чтобы решать профессиональные задачи, привлекая эти знания (о педагогической психологии, — у нее свой понятийный аппарат, который снова построен по принципу — что это такое, но не как использовать).

Возможно, знания передаются не теми способами. В последнее время мы видим, что новые знания можно приобретать не на лекциях, а в ходе активного обучения, в диалоге, на тренинге, на семинарах. Они сразу становятся очеловеченными, присвоенными и готовыми к использованию. Вне вузовской аудитории этот способ приобретения психологических знаний широко распространен. А в аудиториях — практически нет. Здесь много причин, которые связаны и с условиями организации учебного процесса, где психология не самая главная дисциплина на предметном факультете. <...>

Возможно, причина в разрыве между результатами актуальных научных исследований в области психологии образования и использованием этих данных в пре-

подавании. Итоги обучения дисциплине «Психология» подводятся практически по материалам, которые изложены Рубинштейном в учебнике 1934 года, а за эти годы сотни исследований, проведенных на актуальные для школы и учителя темы, остались невостребованными в практике обучения учителей.

Регуш Л. А., 2006. С. 10–11.

Остается надеяться на самих преподавателей, которые, обнаружив недостаток психологических знаний для успешной педагогической деятельности, займутся самообразованием в этой области. Хотя профессии педагог и психолог, как отмечает Л. А. Регуш (2006), самостоятельные и педагог не может выполнять функции психолога, но «в профессии учителя есть нечто, что предъявляет особые требования и к его психологии, и к его психологическим знаниям и умениям <...> психологическая культура как составляющая профессиональной компетентности» (С. 8). Это не значит, что педагог должен выполнять еще и функции психолога, но он должен знать, в каком случае он может справиться с трудностями обучения и воспитания учащегося сам, а в каких случаях ему потребуется помощь психолога.

РАЗДЕЛ ПЕРВЫЙ

Психология деятельности педагога

ГЛАВА 1

Деятельность педагога

1.1. Педагогическая деятельность и ее структура

Деятельность — это регулируемая сознанием психическая и двигательная активность человека, вызванная социально значимыми мотивами и направленная на достижение общественно значимых целей. Этому определению целиком соответствует педагогическая деятельность. Помимо мотивационного компонента деятельности выделяют *перцептивный* компонент, связанный с ощущениями и восприятиями (например, наблюдение за учениками); *мнемический*, связанный с запоминанием и воспроизведением информации; *мыслительный*, связанный с решением возникающих по ходу деятельности задач; *имажинитивный*, связанный с воображением, с придумыванием новых упражнений, способов подачи материала, пробуждения интереса к нему.

Деятельность педагога складывается из действий. Как отмечается в издании «Актуальные проблемы возрастной и педагогической психологии» (1980), «особенности проявления педагогических действий можно видеть в каждом отдельном случае, наблюдая за работой учителя на уроках или во время воспитательных мероприятий по такой схеме:

- что делает учитель;
- зачем;
- как;
- в соответствии ли с условиями;
- что делают учащиеся в данный момент;
- что они должны делать в данный момент?

Критерий правильности действий учителя — поведение и конкретные виды действий учащихся» (С. 132).

В одном из исследований на 127 уроках по разным дисциплинам было зафиксировано 24,8% педагогических действий, правильных с точки зрения задач уроков и условий их реализации и 75,2% неправильных (Poplucz, 1973). Оказалось, что чаще всего учителя допускают ошибки в формулировании конкретных заданий, с помощью которых они управляют и корректируют учебную деятельность школьников. Обнаружено также, что от содержания учебных предметов, их структуры зависит характер исполнения педагогических действий учителя. Так, формулировать конк-

ретные задания было всего труднее учителям литературы и истории. И при руководстве, управлении работой учащихся на уроке больше всего неправильно поставленных вопросов, не доведенных до конца уточнений и обобщений также было у них.

Если же проанализировать деятельность учителя на уроках с точки зрения наличия в ней отдельных видов действий, например корригирующих, то обнаружится еще более сложная картина. В работе учителя эти действия проявляются особенно часто как на уроках, так и во время воспитательных мероприятий. Учащиеся часто не выполняют задания учителя, потому что они не понимают или не принимают предлагаемый учителем материал, способы выполнения заданий. В этих случаях учитель повторяет или уточняет задание, или формулирует его заново, или только подсказывает направление работы учащихся. Специальное исследование показало, что на 127 уроках зафиксировано большое количество ситуаций, требующих от учителя корригирующих действий (Poplucz, 1975).

Прежде всего бросается в глаза большое количество корригирующих действий, которые необходимо было выполнить учителям на уроках, и то, что многие из них не были реализованы. Причем в старших классах не осуществлено корригирующих действий больше, чем в младших (76,7 против 68,4%). В то же время успешно осуществленных корригирующих действий больше в младших классах — 18,8 по сравнению с 14,1% в старших.

Количественные показатели свидетельствуют о том, что учителя родного языка, литературы, истории не выполняют корригирующие действия значительно чаще (84,7%), чем преподаватели географии и биологии (74.8%), а также математики, физики, химии (66,7%).

«Актуальные проблемы...», 1980. С. 132–134.

1.2. Этапы педагогической деятельности

Деятельность педагога осуществляется в несколько этапов: подготовка, исполнение плана и оценка достигнутого.

Подготовительный этап заключается в постановке цели и задач, в создании ориентировочной основы деятельности, т. е. в выяснении условий, в которых будет осуществляться деятельность (ситуация, средства достижения цели), в разработке плана достижения цели и выборе способов ее достижения. Сюда же входят создание условий для успешного осуществления деятельности, психологическая настройка педагога на занятие.

Большой объем работы, выполняемой на этом этапе, является одной из особенностей деятельности педагога.

Исполнительный этап связан с практической реализацией намеченного, контролем за действиями учащихся, за своим поведением, с преодолением трудностей, возникающих по ходу занятия, с корректировкой плана занятия в связи с изменениями ситуации. Этот этап характеризуется психической напряженностью педагога, обусловливаемой постоянным распределением и переключением внимания.

Оценочно-корректировочный этап связан с оценкой достигнутого, с выявлением причин неудач на занятии и с внесением коррекции в план деятельности при ее повторном исполнении. Этот этап деятельности требует от педагога тщательного анализа проведенного занятия, обобщения отдельных разрозненных фактов, поиска ответа на возникшие вопросы в научно-методической литературе.

1.3. Педагогические задачи и их решение

Педагогическая деятельность представляет собой непрерывное решение педагогических задач. Решить их — значит найти адекватный данной педагогической ситуации способ достижения педагогической цели. Дело в том, что педагог имеет дело с постоянно меняющейся ситуацией обучения и воспитания, которая определяется внимательностью учащихся, их отношением к учебному материалу, его отношениями с учащимися, а также между самими учащимися и т. д. Поэтому достижение цели одним раз и навсегда проверенным способом большей частью нереально. Нужно постоянно варьировать способы достижения цели, выбирать лучший для данной педагогической ситуации.

Учителю мало знать и осознавать цели обучения, в особенности поурочные. Он должен стремиться к тому, чтобы эти цели стали целями учащегося. Без этого не может состояться процесс учения. Специальное исследование, проведенное еще В. Оконем (1962), показало, что только незначительное число (12,4%) учителей научают учащихся осознавать цели уроков.

Многие учителя трудно осознают и не всегда могут формулировать конкретные цели обучения и воспитания. Этому может быть несколько причин, но главная из них — смутное представление учителей о содержательной и операциональной сторонах учебной деятельности школьника, о его познавательных возможностях. Можно было бы считать, что если учитель не владеет методами обучения, он не в состоянии ставить перед собой оперативные цели. Наблюдения показывают, что нередко учителя с большим опытом, хорошо владеющие материалом, фактически не достигают высоких результатов. И это происходит главным образом от нечеткого представления результатов обучения. Об этом свидетельствует и тот факт, что запланированные проблемные уроки не реализуются чаще всего потому, что учитель не создает ситуации проблемности, несмотря на использование проблемных вопросов. Это происходит тогда, когда учитель не различает четко, что знают и чего не знают учащиеся, т. е. не чувствует наличия противоречия в их знаниях, возможностях выполнить учебное задание и новыми требованиями.

«Актуальные проблемы...», 1980. С. 136–137.

Решение педагогической задачи проходит через ряд этапов: анализ педагогической ситуации; выдвижение гипотез о возможных способах достижения цели; прогностическая оценка этих способов и выбор лучшего; реализация принятого решения; анализ достигнутого результата и сопоставление его с планировавшимся.

Педагогическая ситуация — это реальная в данный момент обстановка учебно-воспитательной деятельности педагога. Трудность оценки педагогом педагогической ситуации состоит в том, что его деятельность часто регламентирована определенным временем. Вследствие того что он имеет дело с группами учащихся и должен оценить как групповую, так и индивидуальную реакцию учащихся на возникшую ситуацию, педагог попадает часто в весьма сложное положение, вызывающее у него психическую напряженность. Последняя может привести к тому, что предметом его анализа могут стать несущественные признаки ситуации, уводящие от правильного выбора способа достижения цели.

Педагогическая ситуация включает в себя уровень подготовленности учащихся, их отношение к учебной дисциплине вообще и к данному занятию в частности, взаимоотношения педагога и учебной группы, взаимоотношения учащихся, материальное обеспечение занятия и другие моменты.

Проанализировав все эти данные, педагог начинает выдвигать ряд гипотез о возможных способах решения педагогической задачи в сложившейся ситуации. Это становится возможным в том случае, если педагог обладает достаточно широкими знаниями не только по педагогике, но и по психологии, физиологии. Далее начинается прогностическая оценка выдвинутых способов достижения цели с учетом сильных и слабых мест. Последовательное сопоставление этих способов приводит педагога к выбору лучшего, с его точки зрения, для данной ситуации. В соответствии с этим разрабатывается конкретный план решения данной педагогической задачи (или же вносятся поправки в уже разработанный план).

Дальнейшая управленческая деятельность педагога направлена на практическое воплощение в жизнь созданного им плана. После осуществления программы педагог должен провести анализ достигнутого результата, выявить причины неудачи, если она имела место. На основании этого при возникновении в будущем такой же педагогической ситуации он будет лучше ориентироваться в ней и приблизится к оптимальному варианту ее решения. Решая педагогические задачи, педагог накапливает опыт, обусловливающий его педагогическое мастерство.

1.4. Функции педагога

Решение стоящих перед педагогом задач обусловливает многообразие выполняемых им функций. Е. И. Рогов (1998), например, выделяет пятнадцать функций: воспитательную, гностическую, информационную, исполнительную, исследовательскую, коммуникативную, конструктивную, методическую, мобилизационную, обучающую, организационную, ориентационную, пропагандистскую, развивающую и самосовершенствования. Думается, что многие из названных функций перекрывают друг друга, поэтому я остановлюсь на другой классификации, которая включает следующие функции: воспитательную, образовательно-просветительную, управленческо-организаторскую, проектировочную, определяющую различные стороны педагогической деятельности.

Проектировочные функции сводятся к перспективному и текущему планированию учебного процесса. Большое место в деятельности педагога принадлежит проектированию (конструированию) учебного занятия: подбору учебного материала в связи с задачами урока, возрастом учащихся, их половыми особенностями, спецификой учебной группы (класса). Вся эта проектировочно-конструктивная работа педагога находит отражение в конспектах занятий. В них должны найти место содержание занятия, система и последовательность действий учащихся. В конспекте должны быть отражены приемы повышения активности учащихся на занятиях (повышение мотивации, создание проблемных ситуаций и т. д.). Конспект должен отражать задачи психического развития учащихся, а также воспитательные задачи и пути их конкретного решения.

Управленческо-организаторские функции педагога состоят в практической организации урока и внеклассных занятий, в организации школьных праздников, в создании актива школы и управления им и т. д.

Прогностически-ориентирующая функция педагога состоит в выявлении у учащихся способностей и склонностей, их личностных и индивидных особенностей и с учетом последних — в выборе индивидуального подхода к учащемуся в процессе обучения и воспитания, в способствовании выбору учащимися профессии и определению жизненного пути.

Психодиагностическая функция. Ю. З. Гильбух (1989) подробно рассмотрел пути реализации данной функции педагога. Это наблюдение за учащимися, анализ продуктов деятельности (устного и письменного воспроизведения знаний, сочинений, решения той или иной учебной задачи, рисунков, различных поделок) с учетом степени самостоятельности, затраченного времени, креативности и т. п.; использование тестоподобных методик, опросников.

Образовательно-просветительские функции педагога заключаются в передаче учащимся знаний и умений.

Воспитательные функции педагога состоят в формировании мотивации учения, нравственно воспитанной личности учащегося, патриота своей страны, своей области, своего города, своей школы, вуза. В учебно-воспитательной работе педагогу принадлежит ведущая роль. К. Д. Ушинский писал, что «в воспитании все должно основываться на личности воспитателя, потому что воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности. Никакие уставы и программы, никакой искусственный организм заведения, как бы хитро он ни был придуман, не может заменить личности в деле воспитания».[1]

Выполнение этих функций приводит к достаточно высокой нервно-эмоциональной напряженности. Дополнительными факторами психического напряжения для учителя являются также необходимость переключения с одной возрастной группы на другую (смена ролей, которые учитель, как актер, играет в разных классах, учитывая психологию детей разного возраста), большая нагрузка на речевой аппарат и голосовые связки. Особенно велика психическая напряженность у учителя, если он проводит урок с классом, находящимся с ним в конфликте, а также в случае, когда учитель проводит в день по 5–7 уроков.

Имеется еще ряд факторов, могущих усугублять напряженность труда педагога: плохая материальная база, слабая помощь со стороны администрации школы и педагогического коллектива, случайный выбор профессии и отсутствие у педагога к своей работе должного интереса, неорганизованность как черта характера и т. д. (табл. 1.1).

Таблица 1.1. Факторы, препятствующие, по мнению педагогов, продуктивной профессиональной деятельности педагога (Соколова И. И., 2010)

Факторы	Количество ответов, %
Отсутствие должного технического обеспечения	52
Низкая заработная плата	40
Постоянное ухудшение контингента учащихся	32

[1] Ушинский К. Д. Собрание сочинений, 1948. Т. 2. С. 63–64.

Большая учебная нагрузка	20
Трудности личного, семейного характера	16
Непоследовательная политика администрации	12
Сложные отношения с администрацией	12
Нездоровая атмосфера среди коллег	8
Меняющиеся учебные программы	–

Примечание: фактор «постоянное ухудшение контингента учащихся» связан с либеральным стилем педагогической деятельности.

1.5. Формирование мотивов учебной деятельности[1]

Как отмечают А. К. Маркова с соавт. (1983), мотивация, определяемая главным образом новой социальной ролью ребенка (был просто ребенок, а теперь школьник), не может поддерживать в течение долгого времени его учебную работу и постепенно теряет свое значение. Поэтому формирование уже в начальных классах мотивов, придающих учебе значимый смысл, когда она становится для ребенка сама по себе жизненно важной целью, является одной из главных задач учителя. Надеяться на то, что мотив учения возникнет сам по себе, стихийно, не приходится. А. К. Маркова отмечает, что учебно-познавательные мотивы формируются в ходе самой учебной деятельности, поэтому важно, как эта деятельность осуществляется.

Основными факторами, влияющими на формирование положительной устойчивой мотивации к учебной деятельности, являются:

- содержание учебного материала;
- организация учебной деятельности;
- коллективные формы учебной деятельности;
- оценка учебной деятельности;
- стиль педагогической деятельности учителя.

Содержание учебного материала. Содержание обучения выступает для учащихся в первую очередь в виде той информации, которую они получают от учителя, из учебной литературы, учебных телевизионных передач и т. п. Однако сама по себе информация вне потребностей ребенка не имеет для него какого-либо значения, а следовательно, не побуждает к учебной деятельности. Поэтому при подаче учебного материала нужно учитывать имеющиеся у школьников данного возраста потребности.

Таковыми являются: потребность в постоянной деятельности, в упражнении различных функций, в том числе и психических — памяти, мышления, воображения; потребность в новизне, в эмоциональном насыщении; потребность в реф-

[1] Строго говоря, следует различать понятия «мотивация» и «мотив». Мотивация — процесс мысленного построения мотива, мотив — основание конкретного поступка, действия или деятельности, включающее осознанную потребность и сознательно выбранный способ и средство ее удовлетворения с учетом многих факторов и обстоятельств. Однако в психологической и педагогической литературе разделения, как правило, не делается и слова «мотивация» и «мотив» используются как синонимы. В дальнейшем для простоты изложения я не делаю акцентирования на различении этих понятий.

лексии и самооценке и др. Поэтому учебный материал должен подаваться в такой форме, чтобы вызывать у школьников эмоциональный отклик, задевать их самолюбие, т. е. быть достаточно сложным, активизирующим познавательные психические процессы, хорошо иллюстрированным. Содержательно и иллюстративно бедный материал не обладает мотивирующей силой и не способствует пробуждению интереса к учению.

Стремление некоторых учителей (чаще при низкой успеваемости учащихся по какому-то разделу учебной программы) до предела упрощать материал, «разжевывать» сложные вопросы и понятия, хотя и приводит к сиюминутному успеху, но делает изучение материала тягостным и нудным занятием, убивающим всякий интерес к учению.

Учебный материал должен опираться на прошлые знания, но в то же время содержать информацию, позволяющую не только узнать новое, но и осмыслить прошлые знания и опыт, узнать уже известное с новой стороны. Важно показать, что имеющийся у каждого учащегося жизненный опыт часто обманчив, противоречит научно установленным фактам; объяснение наблюдаемых явлений природы придаст новому материалу значимый смысл, разовьет потребность в научном познании мира.

Однако, пробуждая интерес школьников к учению, не следует излишне эксплуатировать приемы, связанные с внешней занимательностью или ссылками на практическую значимость получаемых знаний и умений в настоящее время и в будущем.

Коллективная (групповая) форма деятельности. Известно, что во многих случаях групповая форма учебной деятельности создает лучшую мотивацию, чем индивидуальная. Групповая форма «втягивает» в активную работу даже пассивных, слабо мотивированных учащихся, так как они не могут отказаться выполнять свою часть работы, не подвергнувшись обструкции со стороны товарищей. Кроме того, подсознательно возникает установка на соревнование, желание быть не хуже других.

Оценка результатов учебной деятельности. Мотивирующая роль оценки результатов учебной деятельности не вызывает сомнения. Однако слишком частое оценивание (выставление отметок) приводит к тому, что получение хороших отметок становится для учащихся самоцелью, что и показано в ряде исследований. Происходит сдвиг учебной мотивации с самой деятельности, с ее процесса и результата на отметку, которая «добывается» многими школьниками нечестными способами. Это приводит к угасанию мотива собственно учебной (познавательной) деятельности и к деформации развития личности учащегося. Поэтому в ряде стран в начальных классах отметки не выставляются, а в более старших классах используются лишь тематические формы учета и оценки.

Важно, чтобы в оценке давался качественный, а не количественный (валовый) анализ учебной деятельности учащихся, подчеркивались положительные моменты, сдвиги в освоении учебного материала, выявлялись причины имеющихся недостатков, а не только констатировалось их наличие.

В то же время принижать мотивирующую роль отметок (балльного оценивания) при существующей в учебных заведениях системе аттестации не стоит. Плохо это или хорошо, но отметки имеют юридическую силу. Именно на их основании учащихся переводят из одного класса в другой, хвалят и поощряют или, наоброт,

порицают и наказывают. В ряде стран отметки в аттестате имеют существенное значение при поступлении в высшие учебные заведения.

Стиль деятельности учителя. На формирование мотивов учения оказывает влияние стиль педагогической деятельности учителя, различные стили формируют различные мотивы. Авторитарный стиль формирует «внешнюю» (экстринсивную) мотивацию учения, мотив избегания неудачи, задерживает формирование «внутренней» (интринсивной) мотивации. Демократический стиль педагога, наоборот, способствует интринсивной мотивации, а попустительский (либеральный) стиль снижает мотивацию учения.

1.6. Создание адекватного педагогической задаче эмоционального фона

Общеизвестно положение, что процесс обучения и воспитания протекает успешнее, если педагог делает его эмоциональным. Еще Я. А. Коменский, великий чешский педагог, писал во второй половине XVII века в своей «Пампедии»: «Проблема XVI. Достичь, чтобы люди учились всему с удовольствием. Дай человеку понять: 1) что он по своей природе хочет того, стремление к чему ты ему внушаешь, — и ему сразу будет радостно хотеть этого, 2) что он от природы может иметь то, чего желает, — и он сразу обрадуется этой своей способности, 3) что он знает то, что считает себя незнающим, — и он сразу обрадуется своему незнанию» (1982. С. 428).

Об этом же писали и русские просветители и педагоги. «Через чувства должно вселять во младую душу первые приятные знания и представления и сохранять их в ней», — писал русский просветитель второй половины XVIII века Н. И. Новиков (1985. С. 333), «...ибо нет ни единой из потребностей наших, удовлетворение которой не имело бы в себе приятности» (Там же. С. 335).

Большое значение эмоций для развития и воспитания человека подчеркивал в своих трудах К. Д. Ушинский: «Воспитание, не придавая абсолютного значения чувствам ребенка, тем не менее в направлении их должно видеть свою главную задачу» (1950б. С. 537). Проанализировав различные педагогические системы и обнаружив в них, кроме бенековской, отсутствие всякой попытки анализа чувствований и страстей, он разработал учение о чувствованиях, многие положения которого актуальны и сегодня. В главе «Чувствования» своего основного труда «Человек как предмет воспитания» он выделяет раздел, посвященный педагогическим приложениям анализа чувствований. Критически оценивая эффективность советов, даваемых педагогами для воспитания детей, Ушинский писал: «Не понимая вообще образования и жизни страстей в душе человеческой, не понимая психического основания данной страсти и ее отношения к другим, практик-педагог мало может извлечь пользы из этих педагогических рецептов» (1974. С. 446).

Ушинский, говоря о роли в воспитании поощрения и наказания, по существу подчеркивал *подкрепляющую* функцию эмоций. По этому поводу он писал: «Сама природа указывает нам на это отношение: если не всегда, то очень часто она употребляет наслаждение, чтобы вынудить человека к необходимой для него и для нее деятельности, и употребляет страдание, чтобы удержать его от деятельности

вредной. В такое же отношение должен стать и воспитатель к этим явлениям человеческой души: наслаждение и страдание должны быть для него не целью, а *средством* вывести душу воспитанника на путь прогрессивного свободного труда, в котором оказывается все доступное человеку на земле счастье». Ушинский указывает на важность использования эмоциональных переживаний и в следующем своем высказывании: «Глубокие и обширные философские и психологические истины доступны только воспитателю, но не воспитаннику, и потому воспитатель должен руководствоваться ими, но не в убеждении воспитанника в их логической силе искать для того средств. Одним из действительнейших средств к тому являются наслаждения и страдания, которые воспитатель может по воле возбуждать в душе воспитанника и там, где они не возбуждаются сами собою как последствия поступка» (1950б. С. 512–513).

К сожалению, это чувственное (аффективное) направление в формировании личности ребенка, указанное К. Д. Ушинским и другими великими педагогами прошлого, сегодня предано забвению. Как отмечает немецкий психоаналитик П. Куттер, сейчас проповедуется воспитание, лишенное чувств и эмпатии в отношениях с ребенком. Современное образование сводится к *познанию*, но не является *аффективным*. С самого раннего возраста человека приучают к рационализму, но он не получает ни одного урока чувственной жизни. Но человек, не получивший урока сердечности, — существо бесчувственное, заключает Куттер.

Английский педагог и психолог А. Бэн полагал, что предметы, внушившие страх, сильно врезаются в память человека. Именно поэтому мальчиков секли на меже, чтобы они тверже запоминали границы полей. Но как отмечает К. Д. Ушинский, лучшее запоминание — это свойство всех аффективных образов, а не только страха. Правда, при этом возникает вопрос: какие эмоции — положительные или отрицательные — сильнее влияют на запоминание, сохранение и воспроизведение информации?

Влияние эмоций на умственную деятельность отмечал и А. Ф. Лазурский, однако его мнение существенно расходится с мнением других ученых. «Находясь в бодром, веселом настроении, — писал он, — мы чувствуем, что делаемся находчивее, изобретательнее, мысли наши текут живее и продуктивность умственной работы повышается. Однако в значительном большинстве случаев чувства влияют на умственную сферу неблагоприятным образом: течение представлений замедляется или даже вовсе приостанавливается, восприятия и воспоминания искажаются, суждения делаются пристрастными» (1995. С. 163).

С. Л. Рубинштейн (1946) писал, что эффективность включения обучаемого в работу определяется не только тем, что стоящие задачи ему понятны, но и тем, как они внутренне приняты им, т. е. какой они нашли «отклик и опорную точку в его переживании» (С. 604). Таким образом, эмоции, включаясь в познавательную деятельность, становятся ее регулятором (Давыдов В. В., 1986; Елфимова Н. В., 1987, и др.).

П. К. Анохин подчеркивал, что эмоции важны для закрепления, стабилизации рационального поведения человека. Положительные эмоции, возникающие при достижении цели, запоминаются и при соответствующей ситуации могут извлекаться из памяти для получения такого же полезного результата. Отрицательные эмоции, извлекаемые из памяти, наоборот, предупреждают от повторного совершения ошибок, блокируют образование условного рефлекса.

А. Н. Леонтьев обозначал эту функцию эмоций как следообразование, что приводит к появлению «знаемых» целей (средств и путей удовлетворения потребностей), т. е. целей, которые приводили ранее к успешному удовлетворению потребностей. Особенно ярко эта функция проявляется в случаях экстремальных эмоциональных состояний человека. Таким образом, эмоции участвуют в *формировании личного опыта человека*.

Механизм, задействованный в осуществлении эмоциями подкрепляющей функции, в современной психологии называется *мотивационным обусловливанием*. Главным «воспитателем» в случае обусловливания, по мнению В. К. Вилюнаса, является конкретная и реально воспринимаемая ситуация.

В этом случае от воспитателя может не потребоваться даже никаких разъяснений, наставлений, нотаций. Например, «когда ребенок обжигает себе палец или устраивает пожар, то боль и страх в качестве реальных подкреплений без дополнительных разъяснений придают новое мотивационное значение спичкам и игре с ними, приведшей к этим событиям» (Вилюнас В. К., 1990. С. 74).

В отношении обучения и воспитания детей это значит, что для того, чтобы воздействие воспитателя или педагога стало значимым для ребенка, его нужно сочетать с испытываемой ребенком в данный момент эмоцией, вызванной той или иной ситуацией. Тогда это воздействие, слова воспитателя получат у воспитуемого эмоциональную окраску, а их содержание приобретет для его будущего поведения мотивационную значимость. Но это означает, что педагог может рассчитывать лишь на случай, на то, что нужная ему эмоциогенная ситуация возникнет сама собой, и тогда он ее использует в воспитательных целях.

В. К. Вилюнас отмечает, что эмоционально-мотивационное обусловливание иногда принимает характер латентного (я бы сказал — отставленного) воспитания. Этот феномен проявляется в том, что ранее не принятое человеком всерьез назидание при непосредственных эмоциогенных воздействиях впервые получает подкрепление (человек осознает правоту этого назидания: «жаль, что не послушался...»).

Говоря о важности и необходимости эмоционально-мотивационного обусловливания в процессе воспитания ребенка, В. К. Вилюнас понимает ограниченность его использования и в связи с этим приводит высказывание К. Д. Ушинского: «Если бы всякое вредное для телесного здоровья действие человека сопровождалось немедленно же телесным страданием, а всякое полезное телесным наслаждением и если бы то же отношение существовало всегда между душевными наслаждениями и страданиями, то тогда бы воспитанию ничего не оставалось делать в этом отношении и человек мог бы идти по прямой дороге, указываемой ему его природой, так же верно и неуклонно, как магнитная стрелка обращается к северу» (1950б. С. 512–513). Однако, отмечает Вилюнас, «поскольку природной предопределенности к развитию собственно человеческих мотиваций нет, они могут возникать лишь вследствие целенаправленного их формирования. Очевидно, эта задача является одной из главных, решаемых в практике воспитания» (1990. С. 61).

Поскольку эмоционально-мотивационное обусловливание чаще всего педагогам осуществлять не удается, они вынуждены своими воздействиями не только передавать детям то или иное содержание, но и одновременно пытаются вызвать у детей путем создания образов, представлений эмоциональный отклик (этот

способ мотивирования Вилюнас называет *мотивационным опосредствованием*). Взрослый вынужден специально организовывать это опосредствование, пытаясь добиться того же эффекта, что и при эмоционально-мотивационном обусловливании, «долго и с впечатляющими деталями рассказывая об ужасах, к которым может привести игра со спичками» (С. 74). Эмоциональный отклик возникает в том случае, когда словесное мотивационное воздействие задевает какие-то струны в душе ребенка, его ценности. Правда, у детей это сделать гораздо труднее, чем у взрослых. Как пишет В. К. Вилюнас, эмоция из-за отсутствия непосредственных эмоциогенных воздействий перестает быть неминуемой и возникает в зависимости от искусства воспитателя, готовности воспитываемого вслушиваться в его слова (ребенок, втайне ожидающий окончания надоевших ему назиданий, вряд ли будет испытывать те эмоции, которые взрослый предполагает у него вызвать) и других условий. Именно трудность актуализации эмоций таким путем, по мнению Вилюнаса, является главной причиной малой эффективности повседневных воспитательных воздействий и попыток компенсировать ее настойчивостью и количеством этих воздействий, и с этим нельзя не согласиться.

Кроме того, вызванный таким образом эмоциональный отклик по своей интенсивности уступает спонтанно возникающей эмоции, так как ни страшных ожогов, ни горя пострадавших от пожара, т. е. того, что служило бы безотказным подкреплением, при таком воспитательном воздействии нет, а только должно быть представлено ребенком.

Декларируя необходимость наличия в процессе обучения положительного эмоционального фона, психологи и педагоги уделяют мало внимания изучению этого вопроса, что на самом деле и наблюдается в учебном процессе. Между тем исследования свидетельствуют о явном эмоциональном неблагополучии учебного процесса. Н. П. Фетискин (1990, 1993) обнаружил состояние монотонии (скуки) у студентов на лекциях многих преподавателей, у школьников на уроках, у учащихся профессионально-технических училищ в процессе их производственного обучения. И. А. Шурыгиной (1984) выявлено развитие скуки на занятиях в детских музыкальных школах. А. Я. Чебыкин в многочисленных работах (1986, 1987а, б, 1989а, б, 1992) показал, что эмоции, которые студенты хотели бы испытывать на занятиях, не совпадают с эмоциями, которые они испытывают реально (вместо увлечения, радости, любопытства часто отмечаются безразличие, скука, боязнь). Он также рассмотрел вопрос о том, какие эмоции сопутствуют разным этапам усвоения учебного материала.

1.7. Этапы организации учебной деятельности

А. К. Маркова с соавт. отмечают, что изучение каждого раздела или темы учебной программы должно состоять из трех основных этапов: мотивационного, операционально-познавательного и рефлексивно-оценочного.

Мотивационный этап — это сообщение, почему и для чего учащимся нужно знать данный раздел программы, какова основная учебная задача данной работы. Этот этап состоит из следующих учебных действий:

1. Создание учебно-проблемной ситуации, вводящей в содержание предстоящей темы. Это достигается с помощью следующих приемов: а) постановка

перед учащимися задачи, которую можно решить, лишь изучив данную тему; б) рассказ учителя о теоретической и практической значимости предлагаемой темы; в) рассказ о том, как решалась эта проблема в истории науки.

2. Формулировка основной учебной задачи как итога обсуждения проблемной ситуации. Эта задача является для учащихся целью их деятельности на данном уроке.
3. Рассмотрение вопросов самоконтроля и самооценки возможностей по изучению данной темы. После постановки задачи намечается и обсуждается план предстоящей работы; выясняется, что нужно знать и уметь для изучения темы, чего учащимся не хватает, чтобы решить задачу. Таким образом, создается установка на необходимость подготовки к изучению материала.

Операционально-познавательный этап. На этом этапе учащиеся усваивают тему, овладевают учебными действиями и операциями в связи с ее содержанием. Роль данного этапа в создании и поддержании мотивации к учебной деятельности будет зависеть от того, ясна ли учащимся необходимость данной информации, осознают ли они связь между частными учебными задачами и основной, выступают ли эти задачи как целостная структура, т. е. понимают ли они предложенный учебный материал. Существенное влияние на возникновение правильного отношения к учебной деятельности на данном этапе могут оказать положительные эмоции, возникающие от процесса деятельности («понравилось») и достигнутого результата. Поэтому важно не рассуждать об учебе, ее важности и пользе, а добиться того, чтобы учащийся начинал действовать.

Рефлексивно-оценочный этап связан с анализом проделанного, сопоставлением достигнутого с поставленной задачей и оценкой работы. Подведение итогов надо организовать так, чтобы учащиеся испытали удовлетворение от проделанной работы, от преодоления возникших трудностей и познания нового. Это приведет к формированию ожидания таких же эмоциональных переживаний и в будущем. Следовательно, этот этап должен служить своеобразным подкреплением учебной мотивации, что приведет к формированию ее устойчивости.

1.8. Изучение педагогом личностей учащихся

Составить правильное представление о личностях учащихся можно, только используя различные методы — наблюдение, беседу, анкетирование, моделирование определенных ситуаций (естественный эксперимент).

Метод наблюдения заключается в целенаправленном сборе фактов поведения и деятельности учащегося с целью их последующего анализа и истолкования. Для большей объективности получаемых с помощью наблюдения сведений оно должно быть постоянным, целенаправленным и заканчиваться научным объяснением психологической природы наблюдаемых особенностей поведения и деятельности ученика.

При изучении личности учащегося методом наблюдения педагог должен соблюдать следующие правила:

1. Изучать учащихся надо в естественных условиях обучения и воспитания. Однако при этом процесс не должен быть односторонним: надо не только изучать учащегося, воспитывая и обучая, но и воспитывать, изучая.

2. Следует прежде всего находить главные черты учащегося, «основные оси и пружины», как говорил А. С. Макаренко.
3. Отдельные особенности личности учащегося должны рассматриваться на фоне всей личности в целом. Например, нельзя анализировать настойчивость в отрыве от направленности личности школьника, так как настойчивость может быть направлена и на достижение негативной цели.
4. Важно выявить положительные черты учащегося, на которые надо опираться при его воспитании и обучении (не упуская из вида и отрицательные черты).
5. Педагог не должен торопиться с оценками учащегося, допуская предвзятость и субъективизм в интерпретации данных наблюдения. Он должен помнить, что интуиция — плохой союзник, когда речь идет о вынесении заключения о том или ином учащемся.
6. Важно вскрывать причину проявления негативных черт личности учащегося (например, почему он проявляет упрямство — как протест против грубого с ним обращения или вследствие избалованности).
7. Необходимо выяснять тенденцию в развитии той или иной черты личности — прогрессирует она или исчезает.
8. Изучать учащегося нужно в коллективе, ибо в группе его поведение может отличаться от того, какое он демонстрирует, будучи один. Нужно выявлять учащихся, которые оказывают на него наибольшее влияние.
9. Для полноценного изучения личности учащегося его нужно наблюдать в разных ситуациях, планомерно и систематически. Это дает возможность наблюдать эффективность примененных к нему воздействий.
10. Необходимо понять мотивы (побудительные причины) действий и поступков учащегося, так как внешне сходные действия могут совершаться по различным мотивам.

Метод беседы является вспомогательным и используется со строго определенными целями: педагог должен четко представлять себе, что он хочет узнать из беседы, и соответственно этому строить ее план.

Метод анкетирования может использоваться педагогом для выяснения взаимоотношений учащихся, для выявления уровня сплоченности учебной группы и т. д. Выяснение социально-психологической обстановки в классе связано с *методикой социометрии*. Она основана на подсчете числа письменных выборов всеми членами учебной группы того или иного учащегося для совместной деятельности или проведения досуга.

Естественный эксперимент проводится в привычных для учащихся, т. е. в реальных условиях, но экспериментальному воздействию подвергаются (моделируются) сами условия. Например, учитель для выявления у школьников морально-волевых качеств моделирует в туристическом походе трудные условия.

Метод тестирования связан с выполнением учащимися стандартных заданий.

ГЛАВА 2

Педагогическое общение[1]

Стержнем педагогической деятельности является профессионально-педагогическое общение — совокупность средств и методов, обеспечивающих реализацию целей и задач воспитания и обучения и определяющих характер взаимодействия педагога и учащихся. Исследования в области педагогической психологии показывают, что значительная часть просчетов и трудностей в деятельности педагогов определяются не столько недостатками в их методической подготовке, сколько деформацией сферы профессионально-педагогического общения. Отсюда то большое внимание, которое уделяется проблеме общения в педагогической психологии.

2.1. Понятие «общение», его виды

Общение — это частный вид коммуникации, специфичный для высокоразвитых живых существ, в том числе для человека. Под коммуникацией понимается связь, взаимодействие двух систем, в ходе которого от одной системы к другой передается сигнал, несущий информацию. Коммуникация присуща и техническим системам, и взаимодействию человека с машиной, и взаимодействию людей. Последний вид и относится к общению. При взаимодействии людей коммуникация получает новое качественное содержание.

Часто понятие «общение» используется не по назначению или слишком широко. Говорят, например, об общении с природой или же понимают под ним любой процесс передачи информации. В связи с этим остановимся на основных признаках общения как научного понятия.

Общение людей — это психический контакт между ними, возникающий при обмене информацией и приводящий к взаимовлиянию, взаимопереживаниям и взаимопониманию.

Психический контакт, возникающий при общении, характеризует взаимодействие *реальных* людей, существующими в одно и то же время. Психический контакт предполагает *обмен* информацией, эмоциями и т. п. между общающимися. Исходя из этого, современный человек не может общаться с писателями прошлого и настоящего, читая их произведения, хотя они и вызывают определенные эмоции, а образы героев в их произведениях воспитывают нравственно: здесь процесс односторонний — от писателя к читателю, а обратный процесс отсутствует. Поэтому чтение дает возможность человеку лишь *приобщиться* к литературе, поэзии.

[1] Стили педагогического общения рассматриваются в параграфе 14.3.

Педагогическое общение — это профессиональное общение педагога с учащимися, а также с их родителями, имеющее определенные педагогические, в том числе и воспитательные, цели.

С помощью педагогического общения не только передаются знания и умения, но и изменяются свойства личности учащихся, устанавливается взаимопонимание, меняются мнения и установки. Общение — обоюдосторонний процесс, взаимная связь людей. Поэтому, общаясь с учащимися, не только педагог влияет на них, но и учащиеся, общаясь с педагогом, хотя бы и по инициативе последнего, влияют на педагога, заставляют его реагировать тем или иным способом на свое поведение, действия и слова. Поэтому педагогическое общение не является процессом одностороннего давления педагогов на учеников.

В зависимости от числа общающихся людей различают три вида общения: *межличностное* — общение между двумя субъектами (например, учитель — ученик), *личностно-групповое* — общение между одним человеком и группой (например, учитель — класс) и *межгрупповое* (например, между классами).

При межличностном общении, содержание которого касается только общающихся, отражается позиция каждого из них. Если же участники общения являются представителями групп, коллективов, то они не полностью свободны в своих позициях и способах контактирования, поскольку заботятся о престиже представляемых ими групп. Поэтому, например, воспитательная работа с учащимися, принадлежащими к компаниям с асоциальным поведением, затруднена, особенно если общение с ними осуществляется учителем в присутствии других ребят из этой компании.

По содержанию и целям выделяют *деловое* и *неделовое* общение. Деловое общение педагога с учащимися происходит на учебных занятиях, во время внеклассной и внешкольной работы с детьми. Неделовое общение, как правило, характеризует общение между педагогом и учащимися при проведении досуга и т. д.

Общение может быть *кратковременным* и *длительным*. При кратковременном общении создается первое впечатление друг о друге. Первое впечатление о человеке может быть и неадекватным, поскольку основано на внешних или случайных признаках. Однако у многих людей оно бывает очень сильным и поэтому надолго сохраняется. Вследствие этого оно может как облегчить, так и затруднить на начальном этапе общения воспитание учащихся, да и само общение, если у одной или сразу двух общающихся сторон это впечатление будет негативным.

Длительное общение дает возможность глубже понять друг друга. Это путь к взаимопониманию, но в то же время и к возможному взаимопресыщению (что часто наблюдается в замкнутых, изолированных группах). Поэтому воспитание должно быть разнообразным как по содержанию, так и по контингенту, в котором оно осуществляется.

2.2. Характеристики педагогического общения

Функции общения

В соответствии с содержанием общения выделяют следующие функции педагогического общения:

- познавательная — передача учащимся знаний и умений;
- экспрессивная — понимание переживаний и эмоционального состояния учащихся;
- регулятивная — воздействие на учащихся с целью изменения или сохранения их поведения, активности, состояния, отношения друг к другу;
- социального контроля — регламентирование поведения и деятельности учащихся с помощью групповых и социальных норм путем использования позитивных (одобрение, похвала) или негативных (неодобрение, порицание) санкций;
- социализации (формирование у учащихся умения действовать в интересах коллектива, понимать интересы других людей, выражать доброжелательность).

Манера общения

Она имеет большое значение для воспитания учащихся. Тон обращения (спокойный, властный, вкрадчивый, взволнованный и т. п.), поведение педагога (сдержанность, беспокойство, неуверенность, скованность мимики и движений и т. п.), даже расстояние между педагогом и учащимися могут многое сказать ученику. Например, выявлено, что между общающимися могут быть четыре дистанции: интимная, личная, социальная и публичная. Первые две свидетельствуют о том, что общающиеся являются близкими знакомыми, друзьями; социальной дистанции придерживаются люди, вступающие в официальные контакты; публичная дистанция имеет место между чужими людьми. Изменяя расстояние, педагог может добиваться дополнительного воздействия на ученика, так как этим изменяется установка на манеру общения, характер отношения между партнерами.

Имеет значение в общении и размещение партнеров. Например, общение между людьми, впервые вступившими в контакт, проходит легче и успешнее, если стулья, на которых они сидят, расставлены не в ряд, а свободно вокруг небольшого столика. Начальник, желающий вести с подчиненным интимную беседу, должен выйти из-за своего стола, поскольку подчиненные привыкли видеть его в кресле за своим столом в роли авторитета; и наоборот, если предстоит официальный разговор, то интимная обстановка только помешает этому.

Вообще манер общения много. Оно может быть уважительным или пренебрежительным, в шутливой или серьезной манере, в озлобленной или доброжелательной форме. Часто у педагогов наблюдается безапелляционная манера общения, проявляющаяся в стремлении разговаривать с учащимися в официальном, нередко менторском тоне, с применением жестких, категорических фраз, без улыбки (например: «Ты ничего не хочешь понимать», «Я не допущу, чтобы у меня на уроках...», «Я не позволю тебе...» и т. п.).

Читатель знает таких учителей и директоров школ, которые, даже беседуя с вами наедине, ведут себя так, будто находятся на трибуне. Особенно легко усваивают такую псевдоораторскую манеру «начальники» всех рангов — от директоров до

классных руководителей. Говоря с собеседником, они, как правило, смотрят «сквозь него» и обращаются к некоторой воображаемой массе: «Пора, товарищи, наконец, понять, что главное для вас — это дисциплина» и т. д. При этом они избегают встречи со взглядом собеседника, опасаясь изменения коммуникативной ситуации и необходимости учитывать окружающий контекст. Такой «педагог» не склонен индивидуализировать свои высказывания и согласовывать их с внутренним состоянием собеседника. Для него главное — удержать функционально-ролевую дистанцию. Трудно представить, что такой руководитель сможет вызвать коллег-учителей или учеников на откровенный разговор, пробудить в них желание «раскрыть душу», поделиться наболевшим. В то же время он искренне хотел бы вызвать сочувствие к своим собственным проблемам и получить положительную оценку своих усилий.

Реан А. А., Коломинский Я. Л., 1999. С. 303.

Интенсивность общения

По данным психологов, учитель за рабочий день в среднем имеет больше тысячи контактов общения. Однако интенсивность общения с учениками у учителей может быть разной. Одни учителя характеризуются малоинтенсивным общением, которое к тому же носит официальный характер. У них общение связано преимущественно с передачей наиболее важной учебной информации. Такая манера общения подчеркивает строгость и деловитость этих учителей.

Другие учителя имеют высокую интенсивность общения, направленную на установление деловых отношений с учащимися. Этих учителей характеризует ровный, спокойный, преимущественно доброжелательный тон обращения к учащимся. Они сами вызывают учащихся на общение. Урок проходит у них более эмоционально, но дисциплина на нем ниже.

Некоторые учителя просто подчиняются «стихии общения»: не они сами, а школьники диктуют характер общения этих учителей с классом. Такие учителя не добиваются своих целей, а подстраиваются под учащихся.

Интенсивность общения учителей с учащимися зависит от возраста последних. Интенсивность дидактических обращений от младших классов к старшим снижается, а эффективность их возрастает (школьники становятся более понятливыми). В средних классах возрастает интенсивность воспитательных обращений.

Смысловая направленность общения

С. Л. Братченко (1987) выделил ряд установок человека на общение, некоторые из которых могут иметь место при общении педагогов с учащимися.

Диалогическая направленность — ориентация на равноправное общение, на сотрудничество педагога с учащимися, на совместное творчество, взаимопонимание и взаимосодействие.

Авторитарная направленность — проявление эгоцентризма в общении, стремление педагога быть понятым учащимся при полном игнорировании проблем, наличие ригидных авторитарных установок.

Манипулятивная направленность — утонченная форма эгоцентризма с ориентацией на собственную выгоду за счет интересов партнера общения, стремление понять партнера, с тем чтобы использовать его в личных целях, в то же время нежелание раскрываться самому.

Манипулирование, осуществляемое другим человеком, воспринимается большей частью негативно. Например, учащиеся часто выклянчивают у педагога более высокие, чем они заслуживают, отметки, ссылаясь при этом на свою усталость, плохое самочувствие, тяжелое положение в семье и т. п. Прибегают они и к лести, хваля педагога за интересные уроки, лекции и тем самым стараясь предрасположить к себе педагога. Манипулируют нерадивые учащиеся педагогом и в том случае, когда демонстрируют гиперактивность на занятиях, задавая много вопросов преподавателю, чтобы создать у него хорошее о себе впечатление и получить на предстоящем экзамене высокую отметку. Однако и педагог часто манипулирует учащимися для достижения своих педагогических целей. Поэтому манипулирование может давать и социально положительный результат.

Манипуляция является довольно распространенным явлением в общении преподавателей и студентов. Мы выявили наиболее типичные манипулятивные приемы студентов, которые они используют для оказания воздействия на преподавателя. Установлено, что манипуляции студентов вызывают у педагогов неприятные эмоциональные переживания: неуверенность в себе, раздражение, чувство обманутого человека, разочарование, неприязнь, агрессию, чувство обиды, чувство вины, желание куда-нибудь исчезнуть и т. д. Наибольшие затруднения преподаватели испытывают, когда студенты пытаются вызвать у них чувство жалости, прибегают к родственным связям или к общим знакомым, часто отпрашиваются с занятий под надуманными предлогами, используют давление студенческой группой, предлагают взятку или намекают на готовность дать ее. Кроме того <...> они угрожают, льстят, дарят подарки, предлагают физическую помощь в каком-либо деле, обещают исправиться в следующем семестре и многое другое. Студенты оказываются особенно изобретательными во время сдачи сессии.

Выбор манипулятивных приемов во многом определяется особенностями личности самого преподавателя. Информацию о них студенты получают как из поведения преподавателя, так и от старшекурсников, а также по другим неофициальным каналам. В качестве мишеней воздействия на преподавателей последние называют мягкость своего характера, доброту, отзывчивость, лояльность и т. п.

Шестьдесят шесть процентов опрошенных преподавателей не сомневаются в том, что и сами манипулируют студентами. <...> Основными приемами скрытого управления, которые используют педагоги, названы: попытки заинтересовать предметом, расположить к себе, а также упоминания о зачете или экзамене (запугивание), завышение или занижение отметок, повышенные или заниженные требования и др. В большинстве случаев они руководствуются «желанием заставить студента учиться, выполнять общественные поручения», но иногда «чтобы иметь определенный авторитет», «потому что нужно было пораньше уйти» и др.

Тарелкин А. И., 2005. С. 325.

Индифферентная направленность — отсутствие выраженной ориентации педагога в сфере общения, безразличие к проблемам учащегося и к своему общению, установка на сугубо деловые отношения.

2.3. Средства общения

Все средства общения делят на две группы — речевые и неречевые (рис. 2.1).

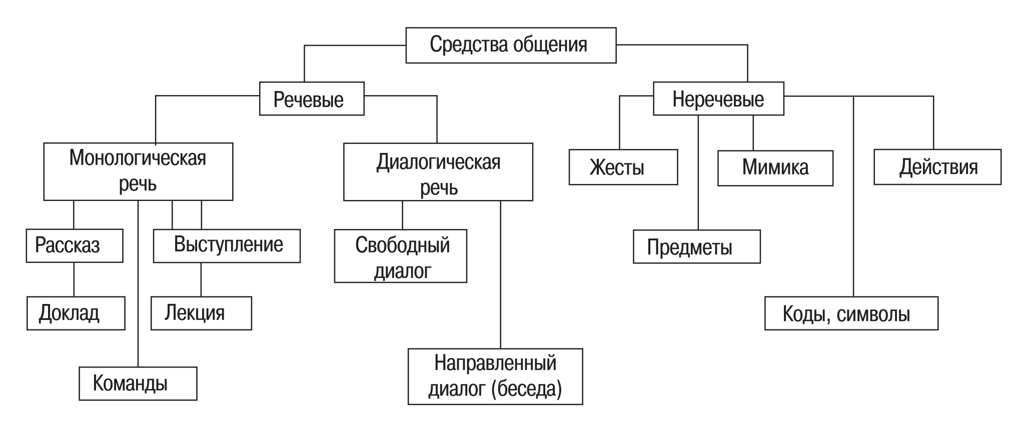


Рис. 2.1. Классификация средств общения

Речь — это процесс использования языка в целях общения людей, это говорение. Язык — это совокупность звуковых, словарных и грамматических средств выражения мыслей. В разных языках (английском, немецком, русском и т. д.) эти средства имеют различное семантическое содержание, поэтому люди, говорящие на разных языках, могут не понимать друг друга. Это следует помнить педагогам, имеющим дело с иностранцами.

Речь, произносимую вслух, называют *внешней*. Однако когда человек думает, он говорит про себя, выражая мысли словами и фразами в виде так называемой *внутренней речи*.

Среди различных функций речи (сигнификативной, т. е. обозначения предметов, явлений, действий и т. д., обобщающей и др.) особую роль для педагогической деятельности играет **коммуникативная функция**, имеющая три стороны: информационную, выразительную и волеизъявления (действенность).

Информационная сторона проявляется в передаче знаний и умений и тесно связана с функциями обозначения (например, использование терминологии) и обобщения (например, отнесение того или иного случая к определенному классу явлений). Информационная сторона предполагает умение найти слово, точно отражающее ту или иную мысль, причем оно должно вызвать эту же самую мысль или представление и у учащегося. Информационная сторона речи характеризуется *содержательностью*, т. е. объемом выраженных в ней мыслей, и *понятностью*, т. е. представлением информации в форме, доступной пониманию слушателей.

Выразительная сторона речи связана с передачей чувств и отношения говорящего к тому, о чем он говорит. В словах, сказанных с различной интонацией, отражаются самые разнообразные эмоции и чувства — от страха до радости, от ненависти до любви. По тембру, громкости голоса, по паузам и т. д. узнают, спокоен или взволнован человек, сердится он или радостен, утомлен или скучен. Через речь педагог передает учащимся свое отношение к их поступкам и делам. По речи уча-

щиеся распознают искренность переживаний педагога или прикрываемое игрой во взволнованность его равнодушие.

Волеизъявление (*действенность*) определяется влиянием на мысли, эмоции, поведение другого и отражает стремление говорящего подчинить действия и поступки общающегося с ним человека своим желаниям и намерениям. Оно тесно связано с убеждением и внушением.

Чтобы речь была эффективным средством общения, она должна обладать многими качествами, которые делят на две группы. К первой относятся те, которые делают речь правильной с точки зрения лексики (словарного состава), фонетики (звуков, из которых состоят слова), произношения, построения фраз, отсутствия неточных и ненужных слов (слов-паразитов), провинциализмов (слов, употребляемых только в какой-то одной местности) и вульгаризмов (грубых, неприятных для собеседника слов и выражений). Ко второй группе относятся те качества речи, благодаря которым она доносит до сознания слушателя мысли говорящего и оказывает на слушателя желаемое действие. Это содержательность речи, ее ясность, понятность, образность, эмоциональность, убедительность.

Речевые средства общения являются основными как по частоте использования, так и по содержательности. Они позволяют выражать тонкие оттенки чувств, мыслей, побуждений человека. С помощью речи педагог отдает распоряжения, объясняет, оценивает поведение и действия учащихся, регулирует их состояние.

Речь бывает монологической и диалогической.

Монологическая речь — это чаще всего последовательное и связное изложение системы мыслей, знаний педагогом. Из всех многообразных форм он чаще всего пользуется объяснением, описанием, рассказом. Во внеклассной работе монологическая речь используется учителем для выступлений, докладов, лекций.

Монологической бывает речь педагога и тогда, когда он отдает на учебном занятии распоряжения, задает риторические вопросы (т. е. вопросы, не требующие ответа, так как они сами по себе являются утверждением чего-либо, аксиоматичны). Содержание таких вопросов непосредственно связано с происходящим на занятии: «Кто из нас посмеет обидеть слабого, хвастаясь своей силой?» или: «Ну кто же из нас не знает Александра Сергеевича Пушкина?» Риторическим вопросом педагог как бы ставит ученика рядом с собой, объявляет его своим единомышленником.

Диалогическая речь — это обмен репликами между обеими общающимися сторонами. Она используется для обмена мнениями, согласования совместных действий.

Диалогическая речь предъявляет меньшие требования к правильности речи, в ней не так заметны обмолвки, неточное употребление слов, незаконченность фраз. Ведь диалог — это поддержанная собеседником речь: можно закончить мысль другого, поставить уточняющие вопросы. Это помогает говорящему выразить свою мысль и быть понятым собеседником. Особенностью диалога является и то, что он осуществляется при эмоциональном контакте говорящих в условиях их взаимного восприятия.

Сегодня, в эпоху значительных достижений науки и техники, эпоху всеобщей информатизации и компьютеризации, особенно остро ощущается потребность в педагоге, способном научить сосуществовать и взаимодействовать друг с другом. Умение строить диалог в соответствии с дидактическими целями учебного занятия — пока-

затель уровня высокого профессионализма учителя. Ведь он, по Бахтину М. М., «носитель проникновенного слова — такого слова, которое способно активно и уверенно вмешиваться во внутренний диалог другого человека, помогая ему узнавать собственный голос».

Диалог в обучении — своеобразная форма общения. Диалог в обучении между учителем и учеником — это не только и не столько спор, полемика, дискуссия, в ходе которых могут быть подвергнуты сомнению, переоценке различные элементы социального опыта. Он дает множественность ракурсов, на перенесение которых проявляется «доверие к чужому слову, ученичество, поиск глубинного смысла, голоса на голос, усиление путем слияния (но не отождествление), дополняющее понимание, выход за пределы понимания» (Бахтин М. М.).

Диалогически взаимодействовать — значит изучить возможности ученика, принять его таким, какой он есть. Во многом этому способствует открытая позиция учителя, которая при определенных условиях вызывает у школьников ответное желание раскрыться. Ведь не случайно В. А. Сухомлинский призывал педагогов смотреть на мир глазами тех, кого они воспитывают, обращаться к учащимся, как равным себе, развивая в них индивидуальность, неповторимость, личностные качества. Говоря о работе мастеров педагогического труда, он подчеркивал, что учитель открывает учащимся не только окно в мир знаний, но и свой собственный внутренний мир, выражает сам себя. Когда учитель передает учебный материал через призму своего восприятия, личного опыта, он тем самым моделирует определенное отношение к этому материалу учащихся. Такой подход требует педагогического чутья, такта, учета состава класса, психологического настроя, предыстории отношений учителя и учащихся. Это доступно такому учителю, который способен видеть в каждом своем ученике *личность*.

Горяева М. Н., 2003. С. 448.

Направленный диалог называется *беседой*. С ее помощью педагог выявляет у учащихся уровень знаний, убеждений, душевное состояние, оказывает внушающее воздействие, убеждает. Поэтому беседа является одним из главных средств воспитания.

Наиболее распространенными из неречевых средств общения являются **жесты**, сочетаемые с **мимикой**. Они отражают *динамическую сторону общения* в отличие от внешнего облика и физиогномической маски, создающих статичную сторону общения.

Жест — это движение, передающее психическое состояние говорящего или думающего про себя человека. Жесты оживляют речь, но слишком частые и однообразные, суетливые, резкие жесты раздражают. Мимика — это динамическое выражение лица в данный момент общения. Хотя некоторые элементы жестикуляции и мимики врожденные, они в основном обусловлены воспитанием. Умелое владение ими помогает педагогу передавать необходимую информацию учащимся, отражать свое настроение и при необходимости заражать им своих учеников. Поэтому педагог высокого уровня мастерства в определенной степени должен обладать артистизмом. Недаром К. Д. Ушинский писал: «Педагогика — не наука, а искусство — самое обширное, сложное, самое высокое и самое необходимое из всех искусств».[1] Правда, он отмечал, что искусство воспитания опирается на науку.

К неречевым средствам общения относится и взгляд, который может сообщать ученикам различную информацию, особенно в сочетании с мимикой. Например,

[1] *Ушинский К. Д.* Избранные педагогические сочинения. М., 1974. С. 245.

взгляд учителя, обращенный на ученика, может давать основание думать ученику, что привлечение к нему внимания вызвано желанием учителя спросить ученика, вызвать его для показа упражнения и т. п.

Общение действиями на уроках включает показ двигательных действий или же движения, выражающие отношение педагога к ученику (например, аплодисменты или похлопывание по плечу в знак одобрения его действий, рукопожатие).

Предметные средства общения. К неречевым средствам общения относится обмен вещами. Вручение подарков, награждение победителей призами тоже относятся к предметным средствам общения.

Кодово-символическое общение осуществляется педагогом с учащимися с помощью схем, формул, графиков.

Сочетание речевых и неречевых средств общения, их единство являются важной предпосылкой воспитательного воздействия педагогов на учащихся.

2.4. Факторы, обусловливающие эффективность педагогического общения

Эффективность общения определяется многими факторами (рис. 2.2). Одни из них управляемы и поэтому могут специально организовываться для того, чтобы цель общения была достигнута с наибольшей вероятностью. Другие факторы неуправляемы, по крайней мере в момент общения, и поэтому должны лишь учитываться учителем при построении стратегии и тактики общения с учащимися.

Внешние факторы общения

К внешним факторам общения относятся: ситуация, в которой проходит общение, обстановка общения, личность учащегося и социально-психологические особенности коллектива учащихся.

Ситуация общения во многом определяет и характер и эффективность общения. Одно дело — общаться в спокойной ситуации, другое — в напряженной или конфликтной ситуации. В последнем случае меньше возможностей реализовать цель общения, поскольку педагог сталкивается с внутренним сопротивлением учащихся. В конфликтной ситуации усиливается роль психологических установок, предвзятости мнений; логические доводы воспринимаются плохо. Однако в напряженной ситуации, вызванной отсутствием информации для достижения значимой цели, общение педагога с учащимися может быть облегчено, так как последние ждут помощи извне, чтобы выйти из тупика.

Обстановка общения. Эффективность общения во многом зависит от того, в какой обстановке оно проходит. В зависимости от целей общения педагога с учащимися обстановка должна меняться. Разговор по душам предполагает некоторую интимность обстановки (мягкая мебель, отсутствие других людей, шума, оптимальная температура воздуха и т. д.). Для проведения деловых совещаний, обсуждения поведения ученика и т. д. необходима строгая официальная обстановка.

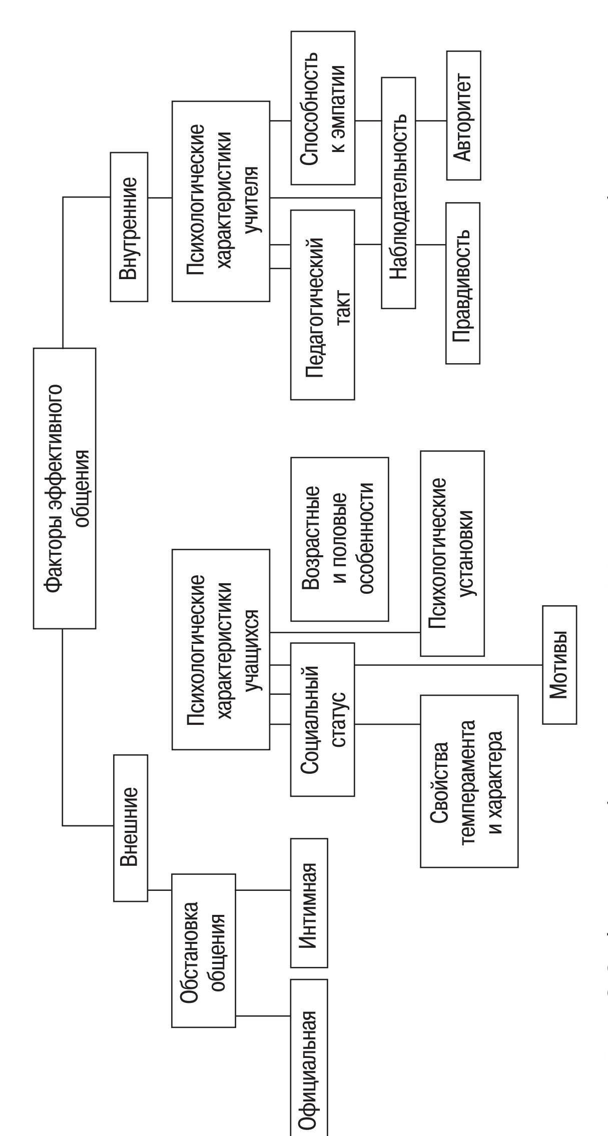


Рис. 2.2. Факторы, обусловливающие эффективность педагогического общения

Особенности коллектива учащихся тоже влияют на эффективность общения. Ведь каждый учащийся является представителем какой-то социальной группы. Если группа оценивается как зрелая в социальном отношении, то внушающие воздействия педагога оказываются более эффективными.

Отрицательное отношение учащихся к педагогу может стать своеобразным психологическим барьером. Например, в одном случае учащиеся желают обсуждать предмет разговора, в другом — нет; с одним педагогом ученик будет откровенным, с другим — скрытным, лживым; по одним вопросам учащиеся высказываются прямо, другие вопросы замалчивают, по третьим могут сказать заведомую ложь.

Личностные особенности учащихся, значимые для общения

Эффективность общения педагога с учащимся зависит от ряда личностных качеств последнего, важнейшие из которых — социальный статус учащегося в учебной группе, имеющиеся у него психологические установки, его возрастные и половые характеристики, морально-политический облик (убеждения, мировоззрение, идеалы, отношение к природе, к труду, учению, культуре, к другим людям и к самому себе), уровень интеллектуального развития, интересы, склонности, степень внушаемости, коммуникабельность, т. е. легкость установления контактов с другими людьми. Рассмотрим наиболее важные из них.

Социальный статус учащегося по отношению к педагогу ниже, что придает процессу общения педагога с учениками субординационную окраску. Педагог обладает правом не только убеждения, но и приказа, распоряжения, принуждения. Однако это не может служить основанием для проявления им высокомерия. Несмотря на неравенство в социальном статусе, взаимоотношения педагога и учащихся должны быть гуманными. Педагог должен видеть в учащемся прежде всего человека, требующего к себе уважения и внимания. Общение свысока является психологическим барьером, возникающим по вине педагога как реакция ученика на его поведение.

Особое значение имеет учет социального статуса ученика в классе или группе общения. Учащийся с высоким статусом, например лидер, будет реагировать на педагогические воздействия иначе, чем школьник, занимающий низкое положение в коллективе. Лидер может оказывать большое противодействие воспитательным мерам, если его позиция расходится с позицией педагога.

Возрастные особенности часто затрудняют общение педагогов и детей, потому что ребенок убежден, что его все равно не поймут. Для более успешного общения педагога с детьми необходима некоторая трансформация позиции взрослого в сторону позиции ребенка. Иногда преодолеть психологический барьер удается с помощью рассказа педагога о своем собственном поведении в детстве в аналогичных ситуациях с оценкой своих поступков с позиции ребенка и с позиции взрослого. Если учащиеся занимают в общении с педагогом как представителем взрослых пренебрежительную позицию, то педагог должен проявить большой такт, терпение, внимание к их интересам и склонностям.

Подростковый возраст характеризуется чередованием периодов закрытости и открытости в общении. Закрытость отмечается в 6-м и 8-м классах (хотя бывают сдвиги во времени наступления этого периода), а открытость — в 7-м и 9-м классах. Закрытость проявляется в стремлении подростка оградить свой внутренний мир, защитить от постороннего давления еще не сложившиеся представления

о себе, свой образ Я. В этот период даже нейтральные вопросы могут вызвать у подростков неадекватную реакцию.

При неприятностях в семье, в отношениях с товарищами любое упоминание педагога о больном вопросе ученика, даже нечаянный намек на неприятные события, может вызвать либо замкнутость, либо вспышку отрицательных эмоций. В таких случаях надо дать возможность школьнику успокоиться или излить душу собеседнику. Без понимания состояния школьника вместо психологического контакта возникает эмоциональный барьер отчужденности.

В периоды открытости подросток, наоборот, нуждается в беседе о себе, о своих проблемах, переживаниях, о происходящих в нем переменах. Причем если у семиклассника удовлетворить эту потребность могут и сверстники и взрослые, то девятиклассники остро нуждаются в общении именно со взрослыми (правда, только с теми, кому они доверяют), так как перед ними стоит задача жизненного самоопределения, выбора профессии, пути дальнейшего образования. Здесь учитель, пользующийся авторитетом у учащихся, может оказать им немалую помощь.

Девочки более нуждаются в общении, более чутки к состоянию собеседника и отношению к ним, более доверчивы к хорошим словам. Логика их рассуждений более скрыта вследствие склонности опускать очевидные для них (но не очевидные для мальчиков и мужчин-учителей) связи и предпосылки. Прямолинейная, излишне рациональная логика рассуждений мужчин им не импонирует, поэтому девочки легче контактируют с учителями-женщинами и нередко обижаются на учителей-мужчин за их грубоватость, прямолинейность, непонятливость. Вследствие этого с девочками разговор по душам лучше получится у женщины-педагога. Учителю-мужчине следует иметь в виду, что при разговоре с девочками должны незримо присутствовать элементы рыцарского отношения к женщине.

Психологические установки играют большую роль в общении. Они могут служить серьезным препятствием для установления контакта. Предубежденность учащегося против педагога может быть временной (из-за первого неблагоприятного впечатления об учителе, из-за усталости, занятости) и устойчивой, вызываемой всей системой взглядов и установок учащегося, устойчивыми чертами его характера. В первом случае от педагога требуется мягкость, во втором — твердость позиции. Иногда полезно временно скрыть цель беседы и начать разговор издалека (например, выявить общность интересов, увлечений), а затем, преодолев ситуативную предубежденность, начать разговор в соответствии с целью общения.

Половые особенности. Выявлено, что при оценке любимого педагога учащиеся в основном отмечают его позитивные качества, причем девочки находят их чаще, чем мальчики; при оценке нелюбимого педагога в основном отмечаются его негативные качества, при этом мальчики находят этих качеств больше, чем девочки. Таким образом, девочки в оценке как любимого, так и нелюбимого педагога проявляют большую доброжелательность, чем мальчики.

Со средних классов начинают проявляться различия в общении с учителем мальчиков и девочек. Мальчики более склонны уточнять задания и расширять свою эрудицию, а девочки чаще требуют оценки и провоцируют конфликтные ситуации.

Устойчивые психологические характеристики учащихся — такие, как свойства темперамента и характера, эмоциональная возбудимость, общительность или замкнутость, конформность, также влияют на эффективность общения.

Так, *высокая эмоциональная возбудимость*, недостаточная развитость некоторых волевых качеств у учащегося могут препятствовать общению с ним педагога. Если учащийся обладает высокой эмоциональной возбудимостью, то педагог должен прежде всего подумать о том, как предупредить эмоциональные вспышки, чтобы сохранить содержание беседы. Если же учащийся эмоционально сдержанный, то на первый план педагог должен поставить содержание беседы, а эмоциональные тонкости можно заранее не учитывать.

Мешают общению *робость*, *застенчивость* учащихся. Робость — это психическая заторможенность. Часто она проявляется в боязни, связанной с общественными ситуациями, поэтому определяется как «общественная боязнь», «социальная трусость». Проявляется в замкнутости и ограниченной подвижности. Робкий ребенок редко смеется, с трудом привыкает к людям, он пассивен, плохо себя чувствует в новых для себя условиях. Робости сопутствует, как правило, переживание ребенком смущения, неловкости, озабоченности, даже физической слабости. Поэтому задача педагога — предупредить развитие робости, не дать стать ей особенностью личности. Для этого психологи рекомендуют соблюдать ряд принципов:

1. Не следует перегружать ребенка сверх его возможностей, применять давление, чтобы заставить его преодолеть заторможенность, каковой является робость. Принуждение может вызвать обратный эффект.
2. Замечая даже незначительные достижения ребенка, надо его подбодрить, одобрить его усилия.
3. Не следует преувеличивать трудности, говорить о сомнениях, преградах или неудачах.
4. Нужно совместно с ребенком анализировать действительные причины его неудач и находить способы действовать более эффективно. Нужно распределять дела во времени так, чтобы спешка не вела к напряжению и не снижала уровень достигаемых результатов.
5. Надо помочь ребенку увидеть его достоинства, а недостатки рассматривать как явления, подлежащие ликвидации.
6. Не следует неожиданно ставить ребенка перед новыми ситуациями.
7. Не нужно стыдить ребенка в присутствии лиц, не входящих в его ближайшее окружение.
8. Не следует говорить вслух о тех проблемах, которые ребенок доверил только вам.
9. Надо избегать избитых определений вроде: «Ну и молчун же ты... Улыбнись, наконец!»
10. Надо учить ребенка самоконтролю, соответствующим образом дозируя требования к нему, помогая понимать причины его переживаний.
11. Надо стремиться к общественному признанию ребенка.
12. Необходимо обеспечить ребенку контакты с ровесниками. Социальные контакты предупреждают страх перед участием в деятельности различных социальных групп.

Кроме того, характеризует легкость или трудность установления контактов с людьми (в основном с незнакомыми) и *общительность — замкнутость*. Об-

щительные в отличие от замкнутых стремятся к межличностным контактам, сопереживают происходящее с другими и ждут от них таких же эмоциональных проявлений. Педагогу легче вступить с ними в контакт, чем с замкнутыми, которые ограничивают круг своих контактов лишь близкими им людьми (правда, при этом у замкнутых связи более устойчивы и глубоки, в то время как у общительных многие связи ситуативны и поверхностны).

Общительность учащихся зависит от их возраста. От младших классов к старшим число школьников с низкой общительностью неуклонно снижается. В то же время число высокообщительных увеличивается только в 11–12-летнем возрасте и то весьма незначительно. Следовательно, большинство низкообщительных переходят в разряд среднеобщительных.

От замкнутости как свойства индивида следует отличать *потребность в уединении*, проявляющуюся у многих подростков и юношей как необходимое условие познания себя и окружающего мира. Уединение выполняет в процессе развития личности старшеклассника разнообразные функции: осмысление приобретенных знаний, осмысление себя (после познания себя в общении с другими), проявление творческих потенций (например, проба себя в поэтическом творчестве) и т. д. В уединении школьник имеет возможность сопоставить оценки, даваемые одним и тем же событиям и явлениям им самим и другими. Таким путем он осознает разницу своих норм восприятия и норм других, своих оценок и других. Вследствие этого он может определить свою линию поведения, которая поможет ему лучше контактировать с окружающими. В уединении юноша или девушка имееют возможность осознать те объективные и субъективные изменения, которые происходят в них, и выработать новое ви́дение самих себя и окружающего их мира.

В уединении старшеклассники мечтают, проектируют свое будущее. В этом и состоит отличие их уединения от уединения взрослых. Взрослые, оставаясь наедине с собой, как бы сбрасывают с себя маску тех ролей, которые они играют в жизни, и, как им кажется, становятся самими собой. Юноши, наоборот, лишь в уединении могут проигрывать те многочисленные социальные роли, которые недоступны им в реальной жизни, представлять себя в тех образах, которые им в наибольшей степени импонируют.

Стремление к уединению в ранней юности не является противопоставлением коллективизму. Это один из способов достижения социальных целей индивидуальным путем.

Легкость или трудность установления контактов с людьми зависит от *конформности* — свойства человека легко менять свою точку зрения, установку на что-то под влиянием группового мнения. Например, в классе идет спор, какой из фигуристов был сильнее на закончившемся Чемпионате мира. Ученик, смотревший телевизионные репортажи, считал, что лучше всех выступил фигурист А. Придя в класс, он узнал из беседы с товарищами, что, по их мнению, лучшим был фигурист Б. Ученик решил, что мнение большинства более правильно (ведь это коллективное мнение, а один может и ошибиться), и тоже стал считать, что лучшим был фигурист Б. Такая легкая смена своей точки зрения и характеризует высокую конформность. Она облегчает возникновение психологического контакта при общении. Когда же, несмотря на индивидуальное или групповое давление, человек остается при своем мнении, говорят о его низкой конформности. Она часто затрудняет общение.

Конформность тесно связана с феноменом *обособления*. В результате общения происходит двуединый процесс: с одной стороны, уподобление себя своим сверстникам, а с другой — выделение себя среди других вследствие процесса обособления. Причем обособление протекает в тесном единстве с общением. Нет общения — нет и обособления, так как, общаясь со сверстниками, школьники находят свою позицию, ищут свое Я, отличное от других.

Имеет место и групповое обособление старшеклассников, которое выражается главным образом в ряде норм поведения и взаимоотношений, а также в некоторых чертах стиля поведения и общения юношей и девушек друг с другом, входящих в одну группу (компанию), в одежде и т. п. Эти группы тщательно оберегают свою автономию, ограничивая возможность присоединения к их группам других ребят, подчеркивают непохожесть своей компании на другие (свои секреты, способы времяпрепровождения, маршруты прогулок и т. д.). В старшем школьном возрасте в связи с выраженной потребностью в обособлении конформность может уменьшаться.

От конформности следует отличать *конформизм*, когда ученик лишь на словах присоединяется к мнению педагога или коллектива учащихся, а на самом деле остается при своем мнении и руководствуется им в своих поступках. По существу, он ведет двойную игру, признает на словах нормы поведения и жизни данного коллектива лишь для того, чтобы его не ругали.

2.5. Умения педагога, влияющие на эффективность общения

Эффективность педагогического общения зависит прежде всего от наличия у педагога коммуникативных, гностических и экспрессивных умений.

Коммуникативные умения

Коммуникативные умения связаны с общением педагога с учащимися, коллегами по работе, с родителями, начальством. Их можно разделить на три группы: собственно коммуникативные умения, дидактические умения (хотя последние и выходят за рамки чисто коммуникативных, но их основное ядро составляют умения по передаче знаний учащимся) и ораторские умения.

Собственно коммуникативные выражаются в умении педагога вступать в контакты с людьми, строить деловые и личностно-эмоциональные отношения. Это умение педагога включиться в разрешение личных проблем учащихся, не прибегая к диктату и не будучи навязчивым. От этого во многом зависят, в частности, организаторские возможности учителя: в установлении в классе или в кружке нормального психологического климата, в сплочении класса, в привлечении школьников к занятиям в кружках.

Дидактические связаны с умением педагога ясно и доходчиво доносить до сознания учащихся учебный материал. В. Г. Казанская (2003) отмечает еще ряд дидактических умений: умение педагога вести обучающий диалог с помощью вопросов, вызывающих дискуссию (точно сформулировать в словесной или наглядно-действенной форме, определить речевые вставки, найти каверзные во-

просы); умение управлять дискуссией (найти учащихся, способных принять участие в дискуссии и подведении итогов); умение педагога направлять подключение учащихся к обсуждению проблемы.

Это и умение определить тип включения ученика в диалоге (конформный — лишь бы «отметиться», что участвовал в обсуждении; монологический — выступить с подготовленным материалом, который может оказаться не совсем уместным; рефлексивный — сообщение о своих состояниях, соответствующих контексту диалога; экспансивный, спонтанный — неподготовленное и не всегда обдуманное выступление).

К этим умениям относятся также: *умение управлять вниманием учащихся*, *умение прогнозировать* последствия своих педагогических воздействий на учеников, появление психологических барьеров, способности учеников и потенциал их развития (а это служит базой для осуществления учителем профориентационной работы с учащимися).

К дидактическим умениям относят умение педагога пробудить интерес к своему предмету, передать учащимся свою увлеченность им. Все эти умения, хотя и не являются чисто коммуникативными, базируются все же на умении педагога общаться с учащимися.

Трудность овладения дидактическими умениями, связанными с передачей знаний учащимся, состоит в том, что педагог должен оценивать сложность и доступность учебного материала, ориентируясь не на свои возможности, а на возможности учащихся. Только тогда он сможет сделать трудное легким, сложное — простым, непонятное — понятным; пробудить у учащихся активную самостоятельную мысль, сумеет передать свою убежденность.

Ораторские умения необходимы педагогу для осуществления прежде всего образовательно-просветительной функции. Для этого педагог должен обладать большой эрудицией и культурой речи.

Гностические умения

Гностические умения связаны с познанием педагогом как отдельных учеников, так и коллектива класса в целом, с анализом педагогических ситуаций и результатов своей деятельности. Следовательно, эти умения тесно связаны с процессами восприятия (*перцепцией*) и базируются на *перцептивных умениях*, т. е. умениях педагога наблюдать, подмечать ошибки при исполнении учащимися упражнений. Молодым педагогам это не всегда удается, они затрудняются проанализировать и оценить поступок учащегося. Во многом это связано с тем, что педагог не успевает переключить внимание с одного объекта на другой, быстро проанализировать наблюдаемую ситуацию.

Экспрессивные умения

В педагогическом общении важную роль играют экспрессивные умения педагога. Экспрессия в переводе с латинского означает «выражение». Следовательно, экспрессивные умения связаны со способностями педагога выражать свои эмоции, свое отношение. Педагог выражает их через речевые, мимические, пантомимиче-

ские, жестикуляционные средства, а также через оформление внешности (прическа, костюм, украшения).

Использование экспрессивных средств речи позволяет педагогу передавать многообразие эмоций и чувств — торжественность, иронию, уничижительность, презрение, радость, восторг, удивление, осуждение и т. д. Жесты могут сопровождать, дополнять, уточнять, а подчас и заменять слово. Они несут многообразную информацию. С их помощью педагог выражает и указывает, выражает просьбу, требование, благодарность, порицание, предупреждает о наказании и т. д. Ведущая роль в жестикуляции принадлежит рукам, и не зря К. С. Станиславский называл пластику рук «глазами тела».

Овладение педагогом экспрессивными умениями означает и овладение им актерским мастерством. «Педагог не может не играть, — говорил А. С. Макаренко, — но нельзя играть просто сценически, внешне. <...> Это не мертвая игра <...> а настоящее отражение тех процессов, которые имеются в вашей душе». Однако чувства, передаваемые педагогом учащимся, должны быть педагогически целесообразными, т. е. должны помогать решению педагогической задачи.

> Коммуникативная ориентировка — важное условие контакта. При подготовке к уроку педагог планирует, как он войдет в класс, как поздоровается (скажем, не фиксируя взгляд на ком-либо конкретно, не приветствуя никого персонально взглядом, улыбкой), каковы будут его мимика (улыбаясь, сосредоточенно, спокойно, сдержанно) и пантомимика (какие жесты и кому должны быть адресованы) и т. п. Он должен ориентироваться в настроении учащихся уже по одному их приветствию. Только по моторике педагогу требуется понять, возбуждены ученики или нет.
>
> Казанская В. Г., 2003. С. 276–277.

Характеризуя профессиональное мастерство, экспрессивные умения должны отражать творческую индивидуальность педагога, а не быть механической копией кого-то.

К экспрессивным умениям следует отнести и умение педагога по мимике учеников определить их состояние и трудности, которые они испытывают.

2.6. Педагогический такт

Общение во многом зависит и от самого педагога, от того, как он себя держит с учениками. Педагогический такт — это качество, присущее педагогу-мастеру, педагогу-интеллигенту. К. Д. Ушинский писал, что так называемый педагогический такт, без которого воспитатель, как бы он ни изучил теорию педагогики, никогда не будет хорошим воспитателем-практиком, есть, в сущности, не более как такт психологический.

Педагогический такт базируется на многих качествах, называемых в обиходе душевными, — доброжелательности, чуткости, отзывчивости, искренности. Тактичный преподаватель может быстро и безошибочно разобраться в возникшей ситуации, понять трудности общения для того или иного учащегося, определить его состояние и с учетом этого найти единственно правильное решение, подобрать

подходящую форму воздействия на учащегося, найти верные слова, интонацию, чтобы не поставить учащегося в неловкое положение.

Тактичный педагог будет терпеливо относиться к ученику, если его медлительность связана с особенностями темперамента, а не покрикивать на него, будет проявлять особый такт при дефектах речи учащихся, относиться с сочувствием к подростку, проявляющему неуклюжесть, или к девочке, боящейся выполнить упражнение на уроке физкультуры.

Тактичный педагог никогда не позволит себе «выворачивать наизнанку» душу ученика, чтобы докопаться до мотивов его поступков, отношения к учебе и жизни.

Соблюдение педагогического такта требует постоянного контроля за своими мыслями, действиями. Например, на родительском собрании учитель, не желая ставить родителей одной ученицы в неловкое положение, сказал: «Одна девочка попала в дурную компанию» — и... тут же предложил папе этой девочки остаться для разговора. Всем стало ясно, о ком идет речь. В результате некоторые родители запретили своим дочерям общаться с этой девочкой.

Выделяют следующие психологические особенности личности педагога, отличающие педагогический такт от нетактичности:

- естественность и простота обращения без фамильярности;
- доверие без попустительства;
- серьезность тона без натянутости;
- ирония и юмор без насмешливости;
- требовательность без мелочной придирчивости, грубости;
- доброжелательность без заласкивания;
- деловой тон без раздражительности;
- своевременность воспитательного воздействия без поспешности;
- принципиальность и настойчивость без упрямства;
- внимательность и чуткость к учащимся без подчеркивания этого;
- отдача распоряжений без упрашивания;
- обучение без подчеркивания своего превосходства в знаниях и умениях;
- выслушивание без выражения безразличия.

2.7. Культура речи педагога

Одним из слагаемых мастерства педагога является культура его речи. Кто владеет культурой речи, тот при прочих равных условиях — уровне знаний и методическом мастерстве — достигает больших успехов в учебно-воспитательной работе.

Компоненты культуры речи педагога:

1. Грамотность построения фраз.
2. Простота и ясность изложения.
3. Выразительность:
   а) интонация и тональность;
   б) темп речи, паузы;

   в) динамика звучания голоса;
   г) словарное богатство;
   д) образность речи;
   е) дикция.
4. Грамотное произношение слов из обыденной жизни:
   а) правильное ударение в словах;
   б) исключение местных диалектов.
5. Правильное использование специальной терминологии:
   а) исключение режущих слух фразеологических оборотов;
   б) исключение лишних слов;
   в) исключение жаргонных и модных словечек.
6. Немногословие.
7. Речедвигательная координация.

Культура речи — широкое и емкое многокомпонентное понятие, но прежде всего это **грамотность построения фраз**. Твердое знание грамматических правил дает возможность педагогу правильно выражать свои мысли, придает его речи стройный, осмысленный характер, что облегчает учащимся восприятие и понимание учебного материала, команд и т. д. Иначе могут случаться казусы. Так, один учитель в плане воспитательной работы написал: «Приучать детей к еде с закрытым ртом». Грамматически правильное построение речи обеспечивает ее содержательность, логическую последовательность, понятность.

Второй составляющей культуры речи педагога являются **простота и ясность изложения**. Одну и ту же мысль можно выразить в доступной для понимания учащимися форме или, наоборот, придать речи такой наукообразный вид, что учащиеся так и не сумеют понять, что же от них требуется, что они должны усвоить. Умение рассказать просто о сложном, сделать доходчивым отвлеченное основывается на ясности мышления педагога, на образности и жизненности приводимых для пояснения примеров.

Третьей составляющей культуры речи является **выразительность**. Она достигается как подбором нужных слов и синтаксических конструкций, так и активным использованием основных компонентов выразительности устной речи — тона, динамики звучания голоса, темпа, пауз, ударения, интонации, дикции.

Интонация и тональность воздействуют не только на сознание, но и на чувства учеников, так как придают эмоциональную окраску словам и фразам. Тональность речи может быть праздничной, торжественной, задушевной, радостной, гневной, грустной и т. п. В зависимости от ситуации педагог должен использовать всё богатство тональности, а не произносить монологи бесстрастным, монотонным голосом.

При сюжетных играх учитель, меняя интонацию, способствует формированию у учащихся адекватных представлений и зрительных образов, соответствующих сюжету. Например, при проведении игры «Лиса идет», чтобы добиться от детей бесшумных и осторожных движений, учитель вводит в урок рассказ: «Никто не шевелится (повествовательно), все молчат (понижается звучание голоса). Тишина (пауза). Ходит лиса по поляне (голос громче), ищет зайчиков. А зайчиков нет. Куда они делись (недоумение и вопрос)? А зайчики молчат (тихим голосом с заго-

ворщицкой интонацией). Ушла лиса, и зайчики вновь играют, прыгают (веселое, громкое звучание), радуются, что спаслись от лисы».

Тон речи учителя должен быть спокойным, уверенным, властным. Однако для этого необходимо, чтобы сам учитель был спокойным, убежденным в правильности отдаваемых распоряжений, своих поступков, оценок действий и поступков учащихся. Крайне нежелателен назидательный, менторский тон, он обычно отталкивает учащихся от учителя, так как чем старше школьник, тем в большей степени у него выражено стремление к самоутверждению, к признанию себя личностью.

Темп речи также определяет ее выразительность. Непригодна как слишком быстрая речь, поскольку при ней ученикам трудно сосредоточиться на том, что говорит педагог, успеть «переварить» всю информацию, так и очень медленная речь, действующая на учеников усыпляюще.

Паузы речи при их правильном использовании позволяют лучше передать смысл произносимых слов и фраз. С помощью паузы можно увеличить интригующий смысл речи педагога, его сообщения о каком-то событии и т. п.

Еще одним фактором, определяющим выразительность речи педагога, является *динамика звучания голоса, варьирование его силы.* Недостаточная громкость речи неблагоприятно действует на слушателей. Она приводит к быстрому утомлению учащихся, которым вследствие этого нужно либо отключиться, перестать следить за содержанием речи педагога, либо волевым усилием заставить себя вслушиваться. Одинаковая громкость речи на протяжении всего занятия (стабильность высоты звука) действует усыпляюще.

Словарное богатство способствует образности речи, а через нее — и выразительности. Умелое применение пословиц, поговорок, крылатых слов, метафор, гипербол делает речь педагога сочной, эмоциональной, поднимает настроение учащихся. Конечно, пользоваться надо только теми речевыми средствами, которые доступны пониманию детей данного возраста.

Образность речи играет существенную роль в доходчивости для учащихся учебного материала, объясняемого педагогом.

Дикция — ясное и отчетливое произнесение звуков, слов и фраз, облегчает понимание учащимися речи педагога. Небрежность в произнесении окончания слов («проглатывание»), гнусавость — эти недостатки дикции могут быть устранены педагогом, если он будет систематически упражняться как самостоятельно, так и под руководством специалиста по технике речи.

> Укажем на одно явление, отмеченное Шацким, — на явление «педагогического сна», о котором Шацкий говорит, поставив себя на место учащихся. Станислав Теофилович характеризует условия возникновения у детей такого «сна на уроке», когда во время объяснения нового материала учителем «мы, сберегая наши силы, не обращаем внимания на то, что говорим ровным тоном, без модуляции, которая требует известной затраты наших сил. Тон этот чрезвычайно скучный, мы не говорим, а бубним и, таким образом, производим гипнотизирующее действие на наших учеников, которые начинают засыпать» (1964. С. 462).
>
> Менчинская Н. А., 1978. С. 150.

Четвертой составляющей культуры речи педагога является **грамотное произнесение слов из обыденной речи**. Встречаются, например, ошибки при постанов-

ке ударений в словах. Так, некоторые педагоги говорят «кил*О*метр» вместо «километр», «пон*Я*ли» вместо «п*О*няли» и т. д.

Другого рода ошибки встречаются при применении слов и выражений, возникших под влиянием местных диалектов. Говорят, например, «слазь» вместо «слезай»; «ложи» вместо «положи»; «ложить» вместо «положить», «класть»; «жгет» вместо «жжет». Недопустимы для употребления и глагольные формы «заберите» вместо «возьмите»; «обождите» вместо «подождите»; «бежи» вместо «беги»; «лазать» вместо «лазить»; «подымать» вместо «поднимать».

Педагогу необходимо изгонять из своей речи и жаргонные и модные словечки, такие как «клево», «оттянуться» и т. п. Недопустимы в речи педагога, как бы он ни был раздражен, оскорбительные слова.

Наши собственные наблюдения показывают, что многие учителя нередко допускают нарушение нормы произношения: грáжданство вместо граждáнство; намерéние вместо намéрение; средствó, средствóм вместо срéдства, срéдствам; договóренность вместо договорéнность <…> укрáинцы, укрáинский вместо украи́нцы, украи́нский; жáлюзи вместо жалюзи́; катáлог вместо каталóг <…> беспрецендентный вместо беспрецедентный; анбициозный вместо амбициозный; компэтентность вместо компетентность; тесты вместо тэсты; компьютер вместо компьютэр; вклю́чит, вклю́чат, вклю́ченный, вклю́чен, включена вместо включи́т, включáт, включéнный, включéн, включéна; подклю́чится, подклю́чатся вместо подключи́тся, подключáтся; оговóренный вместо оговорéнный; федэральный вместо федеральный <…> диспáнсер вместо диспансéр; и́здревле вместо издрéвле; протóренный вместо проторéнный; óптовый вместо оптóвый; мóзги вместо мозги́; си́роты вместо сирóты.

Козырев В. А., Черняк В. Д., 2010. С. 39.

Еще одной составляющей культуры речи педагога, на которой хотелось бы остановиться, является **немногословие**. Некоторые педагоги, вместо того чтобы четко назвать задачи урока, подробнейшим образом описывают, что учащиеся будут делать на уроке, о чем пойдет речь. Многословие выражается и в повторении фраз и слов.

Конечно, немногословие не является самоцелью. Чрезмерно сжатый, почти телеграфный язык тоже не украшает речь, особенно когда вследствие сокращения слов фразы педагога становятся двусмысленными.

2.8. Личностные особенности педагогов, затрудняющие общение с учащимися

К личностным особенностям педагогов, затрудняющим общение с учащимися, относятся вспыльчивость, прямолинейность, резкость, торопливость, обостренное самолюбие, упрямство, самоуверенность, отсутствие чувства юмора, обидчивость, простодушие, медлительность, сухость, неорганизованность.

Вспыльчивость и самоуверенность более характерны для педагогов старшего возраста, а упрямство, неорганизованность, нерешительность — для молодых педагогов. Большую роль играют стереотипные установки, имеющиеся у педагога по отношению к тем или иным учащимся.

Один из таких стереотипов связан *с суждением об учащемся как личности по его успеваемости*. Характеризуя хорошо успевающих учеников, педагоги выделяют прежде всего положительные качества, главным образом интеллектуальные и волевые; слабо успевающих же характеризуют больше с негативных позиций, отмечая их инертность, пассивность, неразвитость, отсутствие способностей и интересов. У среднеуспевающих характеристики нивелируются, они становятся безликими в глазах педагога. С повышением мастерства педагога эти негативные стороны в оценке учащихся в зависимости от их успеваемости несколько сглаживаются.

Изо дня в день оценивая главным образом знания учащихся, многие педагоги воспринимают самих учащихся только как носителей определенных отметок и судят о них как о личностях только на основании их успеваемости, независимо от их успехов в других видах деятельности («ученик, плохо успевающий по одним предметам, не может хорошо заниматься по другим»). Для таких педагогов отметка может заслонить более важные (в том числе и нравственные) качества ребенка. И впоследствии, встретившись с новым неуспевающим учеником, такой педагог наделяет его всеми остальными чертами, которые, по его мнению, характерны для этой категории учащихся. Этот механизм получил название стереотипизации (восприятие человека по непроизвольно сложившейся схеме, установке). <...>

Особенно распространена среди педагогов такая тенденция в восприятии учащихся, как инертность однажды сложившегося представления о них. Составив об ученике определенное мнение на основе некоторых объективных фактов его поведения, такие педагоги по-прежнему оценивают его знания, относятся к нему, к его возможностям, не замечая новых фактов, изменений в его поведении. В качестве примера можно привести следующее высказывание учащегося: «У многих учителей чаще всего на основании первого ответа складывается мнение об ученике. Потом уже, хоть расшибись в лепешку, выше той оценки, которую поставили в первый раз, не поставят».

Устаревшее представление об ученике, естественно, тормозит формирование его индивидуальности, ограничивает развитие и актуализацию его возможностей. В связи с этой проблемой нельзя не вспомнить следующие слова В. А. Сухомлинского: «Если ребенок не видит успехов в своем труде, огонек жажды знаний гаснет, в детском сердце образуется льдинка, которую не растопить никакими стараниями до тех пор, пока огонек опять не загорится (а зажечь его вторично — ой как трудно!); ребенок теряет веру в свои силы, застегивается, образно говоря, на все пуговицы, становится настороженным, ощетинивается, отвечает дерзостью на советы и замечания учителя. Или еще хуже: чувство собственного достоинства у него притупляется, он свыкается с мыслью, что ни к чему не имеет способностей» (1975. С. 82).

«Актуальные проблемы...», 1980. С. 49–50.

Педагоги склонны лучше относиться к более дисциплинированным, исполнительным ученикам. Хуже всего относятся к независимым, активным и самоуверенным учащимся. Внешне привлекательным детям некоторые учителя склонны приписывать более высокий интеллект, а родителям этих учеников — большие усилия в воспитании своих детей. Внешне привлекательные ученики чаще становятся любимчиками преподавателя, а непривлекательные — наоборот. В одном из экспериментов любимчики намеренно допускали ошибки в выполнении упражнений, нелюбимые преподавателями учащиеся выполняли задание правильно. Однако средний балл первых оказался выше. Учитель отдает предпочтение в об-

щении ученикам, сидящим на первых партах, и оценивает ответы этих учащихся более высоко.

> В одном из экспериментов студенткам университета — будущим педагогам — были даны описания проступков, которые совершили семилетние ребята. К этим описаниям были приложены фотографии «виновников». Оценивая свое отношение к малышам и их поведению, студентки оказались более снисходительными к тем, у кого была более привлекательная внешность.
>
> Реан А. А., Коломинский Я. Л., 1999. С. 336.

Быстрота реакции, понятливость, спокойствие, независимость мнений, несомненно, являются достоинствами учащихся, однако редко замечаются педагогами. В результате у педагога может сложиться впечатление, что в учащемся нет ничего положительного. Отсюда ясно, какое значение имеет для установления взаимопонимания широта ви́дения педагогом психологических особенностей учащегося.

Предвзятость мнения педагога об учащихся отрицательно влияет на учебно-педагогический процесс. Психологи сравнили взаимоотношения учителей с детьми, имевшими одинаковый уровень подготовки и способностей, но различавшихся отношением к ним учителей: одни были «способными», а другие — «бесперспективными». Оказалось, что вторые в четыре раза реже обращались к учителю, чем первые. «Бесперспективных» учитель в два раза чаще ругал и в три раза реже хвалил, чем «способных». А вот обратный пример: американский профессор убедил несколько десятков преподавателей, что среди их учеников имеется несколько завтрашних гениев; проведенная через год проверка показала, что все потенциальные гении стали учиться намного лучше; профессор объяснил это изменившимся отношением учителей к этим учащимся. Преподаватели создают у себя определенные установки по отношению к отдельным ученикам и ведут себя так, чтобы их прогнозы оправдались. Таким образом, подчеркнуто внимательное отношение к учащимся заставляет их серьезнее относиться к учебе, лучше контактировать с преподавателем.

Адекватность восприятия и понимания педагогом учащихся зависит от его социально-перцептивных умений и качеств, являющихся основой *наблюдательности* учителя. Учителя-женщины превосходят учителей-мужчин по наблюдательности. Первые полнее и глубже понимают интеллектуальные и волевые качества, а также черты характера, выражающие отношение учеников к людям и к самим себе. Учителя-мужчины лучше видят те черты характера, которые выражают отношение к труду. Наконец, более глубокое понимание детей наблюдается у учителей начитанных, имеющих широкий круг общения.

Существенны различия в определении учителем достоинств мальчиков и девочек. У юношей физическая сила, как правило, переоценивается, у девочек оценивается адекватно. Умственные качества и общительность правильно оцениваются у юношей и переоцениваются — у девочек. Учителя правильнее оценивают учеников своего пола, но эта тенденция больше проявляется у учителей-мужчин, чем у учителей-женщин. Это проявляется и в том, что учителя-мужчины охотнее составляют характеристики на мальчиков. Вообще, девочек понять труднее. А. С. Макаренко говорил, что и воспитывать их труднее, чем мальчиков.

Наличие стереотипов и установок у педагогов в понимании учащихся делает необходимой коррекцию их представлений об отдельных учащихся. Для этого полезно обсуждать характеристики отдельных учащихся в преподавательском коллективе.

Важным умением педагога является *эмпатия*, т. е. умение понимать душевное состояние человека по мимике, поведению, тембру голоса. Сложность состоит в том, что внешние реакции школьников, особенно младших классов, не соответствуют эталонам взрослых, так как в школьные годы происходит еще становление техники выражения своего эмоционального состояния.

Эмпатия проявляется в сочувствии и сопереживании. Сочувствие другому, учет его состояния — это лишь один из механизмов понимания другого человека, один из шагов на пути к взаимопониманию, который еще не предполагает отождествления одного человека с другим. Сопереживание — более глубокая эмпатия. Оно связано с переживанием субъектом тех же самых эмоций, которые испытывает другой. Естественно, педагог не может сопереживать всем учащимся и во всех случаях. Педагог может сочувствовать учащемуся, не выполнившему контрольную работу или не сдавшему экзамен, но ему вовсе незачем ставить себя на место этого учащегося и обнаруживать те же эмоции. В то же время принятие в расчет переживаний ученика поможет педагогу глубже понять его стремления, отношение к предмету.

Большинство учащихся стремятся общаться с теми педагогами, личностные качества которых оцениваются всеми учащимися высоко. Однако часть учащихся избирает тех педагогов, которые чем-то похожи на них самих, чьи ценностные ориентации и духовные запросы аналогичны их собственным. Наиболее часто учащиеся обращаются к молодым учителям и учителям с демократическим стилем руководства.

Затрудняют общение с учащимися такие личностные качества учителя, как коммуникативная пассивность, робость, замкнутость, зависимость от внешних обстоятельств и оценок, недостаточный самоконтроль.

Т. А. Аржакаева отмечает и те качества личности учеников начальных классов, которые затрудняют общение с ними учителя: замкнутость, застенчивость, неуверенность в себе, боязнь учителя, боязнь сделать ошибку, быть непонятым, скрытность, недоверие к учителю, упрямство, неуступчивость, неуважение к учителю.

Заповеди педагогического общения (по В. А. Кан-Калику, 1987)

Педагогический процесс основывается на отношениях учителя с детьми, именно они — отношения — первичны в педагогическом взаимодействии.

При организации педагогического общения нельзя исходить только из педагогических целей и задач. <...> Такое замыкание педагогического общения только на функциональных особенностях ведет к тому, что учитель стремится к общению, так сказать, от себя: «Мне это нужно... Это связано с педагогическими целями...», а ребенок с его интересами и чаяниями незаметно ускользает из поля педагогического в*И*дения. Очень важно строить педагогическое общение с детьми не «от себя», а «от них».

Организуя педагогическое общение, стремитесь точно и адекватно ориентировать свою речь на конкретного ребенка или на группу учащихся. Это значит, что надо учитывать индивидуально-типологические особенности школьника, его позицию в клас-

се, систему межличностных отношений с другими одноклассниками. Помните — это так же важно, как и отобрать верные методы обучения и воспитания.

Постоянно помните, что общение в педагогическом процессе нельзя ограничивать только одной функцией — информацией. Необходимо использовать весь многофункциональный «репертуар» общения, т. е. реализовывать задачи и обмена информацией, и организации взаимоотношений, и познания личности ребенка, и оказания содействия.

Вступая в контакт с детьми, не организуйте с ними общение «по вертикали», сверху вниз. Помните, что даже малыш стремится в какой-то мере отстаивать собственную самостоятельность и значительность во взаимоотношениях.

Учитесь видеть себя как бы со стороны, глазами детей.

Умейте слушать детей. Надо выслушивать до конца, даже если школьник, на ваш взгляд, говорит неверно и у вас мало времени. Это важнейший показатель вашего внимания к личности ребенка.

Организуя общение с детьми, постоянно стремитесь понять их настроение, улавливайте малейшие изменения в микроклимате класса, не воспринимайте психологическую ситуацию общения как нечто стабильное.

Доказывая неверность мнения ученика, не задевайте недостатки его характера.

Учитывайте большую эмоциональность и ранимость девушек. Они негативно реагируют на прямое педагогическое воздействие, поэтому необходимо выстраивать систему косвенного влияния.

Избегайте штампов в общении с детьми. Не забывайте, что в процессе многолетнего общения с классом мы порой привыкаем к сложившимся стереотипам общения и невольно переносим их из года в год.

Старайтесь преодолевать негативные установки по отношению к некоторым школьникам — это не только мешает вашим взаимоотношениям с ними, но и отрицательно сказывается на общей атмосфере в коллективе.

Чаще улыбайтесь детям. Это говорит о том, что вам встреча с ними приятна.

Стремитесь, чтобы в процессе вашего взаимодействия с детьми чаще звучали одобрение, похвала, поощрение. Это ведет к тому, что школьник начинает связывать с вашей личностью собственные положительные эмоциональные переживания.

Дети должны знать, как вы к ним относитесь. Позитивное, доброжелательное отношение к учащимся существенным образом влияет на восприятие ими нашего поведения, собственной деятельности, каждого микроэлемента педагогического процесса.

Если вы чувствуете, что назрела необходимость в индивидуальной беседе с учащимся, помните, что необходимо разработать стратегию и тактику предстоящего разговора.

Следите за собственной речью. Помните, что она — отражение вашей личности; не употребляйте вульгаризмов, не повторяйте речевые ошибки учащихся.

2.9. Общение и взаимоотношения учителей с родителями учащихся

Особое место в педагогической деятельности учителей занимает их общение и взаимоотношения с родителями учащихся. К сожалению, этому аспекту коммуникативной деятельности учителя психологи почти не уделяют внимания.

Для успешного общения учителя с родителями своих учеников ему важно обладать разносторонней информацией об особенностях домашней жизни учеников (например, полная или неполная семья), о характере взаимоотношений в семье, об отношении родителей к успехам или неудачам своих детей в школе, кружке, спортивной секции. Чем шире такая информация, тем больше у учителя возможностей эффективного педагогического влияния на родителей и учеников. Кроме того, обладание такой информацией позволит учителю быть тактичным в обсуждении некоторых вопросов (например, он не станет вызывать в школу отца, которого у ребенка нет).

Некоторые педагоги стремятся в разговоре с родителями тотчас же выложить все претензии. Однако ничего, кроме раздражения родителей, они не добьются. Педагог должен учитывать, что любовь родителей к своему ребенку делает для них оценки и требования учителей крайне субъективными, не соответствующими, по мнению родителей, действительности. Это вызывает недовольство родителей учителем, а если к этому присовокупляется равнодушие или бестактность учителя, то результатом такого общения может быть негативное отношение к школе вообще. Исследование И. Л. Матасовой и М. А. Шаталиной (2010) подтверждает это (табл. 2.1).

Таблица 2.1. Отношение родителей к школе и учителям

Образовательная ступень	Отношение		
	положительное	нейтральное	отрицательное
Начальная школа	43,8	50,6	5,6
Средняя школа	34,1	50,1	15,8
Старшая школа	40,5	54,9	4,6
Всего	39,5	51,9	8,6

Из этих данных следует, что чаще всего негативное отношение к школе и учителям возникает у тех родителей, дети которых учатся в средних классах. Это может иметь несколько причин. В средних классах увеличивается количество учителей, преподающих учебные дисциплины, снижаются успеваемость учащихся и дисциплина, что вызывает недовольство как родителей, так и учителей, создавая почву для конфликтов.

Учитель, встречающийся с родителем ученика в первый раз, должен высказать свои впечатления о ребенке, перемежая положительные его стороны с недостатками, но не делая при этом никаких акцентов и проявляя максимум осторожности и такта. Если в беседе будут преобладать вопросы учителя об учащемся, просьбы, советы, то она будет воспринята родителем положительно. Он поймет, что учитель искренне заинтересован в результатах учебно-воспитательного процесса, и захочет помочь учителю. Советы и рекомендации не следует давать в категоричной, безапелляционной форме. Лучше для этого использовать примеры.

Как отмечает Е. И. Рогов, с ростом стажа педагогической деятельности учителей все меньше становится родителей, с которыми общение ограничивается лишь учебными вопросами или родительскими собраниями, и увеличивается число родителей, с которыми установились определенные отношения (табл. 2.2).

Таблица 2.2. Распределение ответов учителей на вопрос «Как складываются ваши отношения с родителями учащихся?» (% от числа опрошенных)

Отношения	Стаж работы		
	до 5 лет	от 5 до 10 лет	более 10 лет
Отношения только на родительских собраниях, если вызовут в школу	42,7	39,4	33,4
Отношения ограничиваются только учебными вопросами	31,1	31,7	29,3
Отношения носят доверительный характер	15,6	15,3	25,6
Хорошие отношения только с одним-двумя учителями	10,1	13,0	9,3
Сложились конфликтные отношения	0,4	0,6	2,4

Учителя, зачастую неоправданно, возлагают большие надежды на совместные собрания родителей и учащихся. Если цель собрания — обсудить организацию общей интересной деятельности, то такое собрание вполне уместно. Но если его цель — привлечь родителей к обсуждению нерадивых учеников, то результаты такого собрания могут быть лишь отрицательными. Учитель не может знать, как тот или иной родитель (особенно в присутствии других родителей) и ученик отреагируют на его критические высказывания. Ведь затрагиваются честь и достоинство родителей и ученика. Как правило, общение учителя со многими родителями после таких собраний значительно ухудшается, многие из них после этого стараются обходить школу стороной. Кроме того, нарушаются и отношения в семье.

Поэтому на родительских собраниях лучше подчеркивать то положительное, что есть у каждого ученика, а критику оставить для беседы с родителем с глазу на глаз.

Обратите внимание, как обычно проводятся родительские собрания, да и любые встречи с учителем. «У Сережи — четыре по математике, но тройка по русскому языку. Он учиться может, но невнимателен. Надо ему помочь», — говорит учитель. Вот, пожалуй, и вся информация, которую он скороговоркой выдает смущенному родителю, — информацию, которая равна нулю, поскольку неравнодушный родитель и так об этом знает. Из года в год разыгрываются по одному сценарию родительские собрания, в которых минимум информации и отсутствует подлинное педагогическое общение, а родителям нужны советы, у них накопилось много вопросов, есть сомнения, раздумья о поведении своих детей. Не всегда и не все родители могут и умеют высказаться, поделиться своими наблюдениями. Им надо помочь, а учитель часто не знает и сам, как это сделать. Иногда учитель робеет перед возрастом, должностным положением или титулом родителя. Он смущается. Затруднения в общении учителя с любой категорией родителей еще вызваны и его неумением вести беседу, что называется, светского характера. Как будто, кроме оценок и поведения детей, у педагога не может быть других тем для разговоров с родителями.

Грехнев В. С., 1990. С. 92–93.

ГЛАВА 3

Установление взаимопонимания педагога и учащихся

3.1. Сущность взаимопонимания и этапы его установления

Одним из важнейших условий успешного педагогического общения является взаимопонимание педагога и учащихся. Взаимопонимание ведет к возникновению резонанса между ними в понимании одних и тех же действий, поступков, явлений. Отсутствие взаимопонимания приводит к конфликтам, снижает воспитательное воздействие мероприятий, проводимых педагогом. Если проявление учащимся настойчивости расценивается педагогом как упрямство, а проявление инициативы — как нарушение дисциплины, то педагог сам будет препятствовать развитию тех волевых качеств, которые он стремится сформировать у ребенка. Не повысит эффективность воспитания и расценивание учащимися требовательности педагога как придирчивости.

Для установления взаимопонимания педагога и учащихся требуется наличие хотя бы одного из двух условий: либо совпадение оценки ситуации, либо, на худой конец, при расхождении точек зрения, понимание и оправданность чужих оценок ситуации и поступков. Однако, чтобы прийти к этому, часто требуется длительный путь познания друг друга, выработка оценочных критериев, приведение оценок учителя и учащихся к общему знаменателю. Например, по данным М. П. Пикельниковой (1970), совпадение самооценок учащихся своих личностных качеств с оценками этих качеств учителями имели место только в одной трети случаев. Да и оценивают те и другие разные качества. Так, по данным А. А. Бодалева (1968), педагоги, излагая свое знание личностей учащихся, отмечали у них такие проявления, которые наиболее значимы в условиях школы: отношение к учению, познавательно-творческие возможности и волевые качества. Учащиеся же чаще обращали внимание на отношение к товарищам и вообще к людям и связанные с этим качества, характеризующие психический склад личности.

Вызывает опасение факт главенствующего значения знаниевого компонента для подавляющего большинства учителей (около 70%), который дополняется такими ориентирами, как развитие познавательных способностей (74%) и подготовка к по-

ступлению в вуз (50%), в ущерб таким показателям, как опыт социального взаимодействия (20%), опыт общественной деятельности (26%).

Пискунова Е. В., 2009. С. 9.

Очевидно рассогласование профессиональных установок учителей (их ориентация на знания) с ценностями учащихся (до 80% выпускников основной и учащихся старшей школы полагают, что школа должна учить самостоятельности мысли, создавать возможности для творчества, «учить тому, что требует современная жизнь» — как писал в своем эссе один из выпускников). То есть учащиеся оказались чувствительнее к изменениям социокультурной ситуации, их ожидания заключаются в том, что школа готовит их к самостоятельной жизнедеятельности.

Пискунова Е. В., 2010. С. 17.

Поскольку наиболее активным звеном в педагогическом общении является педагог, рассмотрим, каким путем он может прийти к взаимопониманию с учащимися.

Создание взаимопонимания проходит через ряд этапов: возникновение первого впечатления о партнере по общению, изучение и понимание партнера по общению; обеспечение понимания себя другим; сближение позиций; поддержание взаимопонимания.

3.2. Восприятие педагогами учащихся и возникновение первого впечатления о них

Познание объекта общения начинается с получения сведений о нем либо от других (рассказы, слухи и т. п.), либо от восприятия самого партнера по общению.

Получение сведений от других на этапе предобщения создает у педагога определенное мнение о будущем объекте общения (учащихся), *установку на его восприятие*. Однако это мнение не всегда объективно по многим причинам. Во-первых, сообщаемые о каком-либо учащемся или классе сведения всегда эмоционально окрашены и отражают во многом сложившиеся у источника информации (например, коллеги-учителя) отношения с будущим партнером по общению. Во-вторых, формирующееся мнение во многом зависит от того, чего ждет человек от партнера по общению.

Рассмотрим ситуацию, когда учитель идет в первый раз на урок в какой-то класс. Если отзывы педагогического коллектива о классе плохие, то прогноз (ожидания) учителя связан с построением отрицательной модели ситуации урока: плохая дисциплина, низкая активность учащихся, невнимательное отношение к нему самому и т. д. Поскольку эта ситуация нежелательна для учителя, ее возможность настораживает его, настраивает на обостренное восприятие всего, что может служить проявлением этих негативных сторон поведения учащихся на уроке. Хочет того учитель или нет, но он настраивается на защиту, мобилизуя шаблоны поведения, соответствующие его поведению в напряженной ситуации.

Настороженность учителя на фоне его психической напряженности ведет к тому, что случайное и частичное совпадение каких-то действий учащихся с признаками отрицательной модели ситуации урока получает со стороны учителя отрицательное однозначное толкование. Случайная реплика, жест, смех учащихся,

заданный ему вопрос (воспринимаемый непременно как «с подвохом») создают у учителя впечатление о враждебности класса к нему и его предмету.

При этом наряду с защитными действиями, имеющими какое-то отношение к ситуации, включаются посторонние реакции. Наслаивание многих защитных шаблонов приводит к взрыву отрицательных эмоций. Последние в зависимости от индивидуальных особенностей учителя могут выражаться в разных формах. Эмоциональный взрыв может направляться на класс в целом или на отдельных учащихся и, будучи для них непонятным, не оправданным ситуацией, действительно настроит против учителя. Эмоциональный взрыв может быть обращен внутрь и не виден для учащихся, однако он все равно вносит дезорганизацию в деятельность учителя, приводит к потере контакта с классом.

И в том и в другом случае учитель с первой встречи с учащимися создаст о себе невыгодное впечатление, да и сам будет плохого мнения о классе. Основа для взаимопонимания надолго будет разрушена.

Создание адекватного представления о будущем партнере по общению может во многом зависеть от доверия или недоверия к источнику информации. Эта информация может быть абсолютно истинной и все-таки остаться непринятой. И наоборот, информация может быть искаженной или даже откровенно ложной, но принятой вследствие доверия к ее источнику.

Вторым путем получения сведений об объекте общения является **непосредственное восприятие** его при вхождении в прямой контакт с ним. Речь при этом идет о восприятии скорее как социально-психологическом процессе, чем психофизическом.

Восприятие другого человека (*социальная перцепция*) означает восприятие его внешних признаков, соотнесение их с личностными характеристиками воспринимаемого и интерпретацию на этой основе его поступков (*каузальная атрибуция*). Такой подход социальных психологов выходит за рамки собственно восприятия объектов — процесса, рассматриваемого в общей психологии.

Восприятие внешних признаков общающихся и построение на основании этого первого впечатления о партнере по общению. Внешние признаки включают в себя внешний вид человека, его внешнее выражение своего внутреннего мира (поведение) — манеру держаться, говорить, совершаемые поступки. Одни люди склонны в большей мере опираться при восприятии другого человека на физические черты (внешний вид), другие — на психологические характеристики (поведение). От этого во многом зависит широта *приписывания* объекту общения *тех или иных характеристик*: в первом случае сфера приписывания ограничена, во втором случае открывается особый простор для воображения.

В работе В. С. Агеева и А. В. Кузнецова показано, что одни и те же лица в совместно-взаимодействующей форме групповой деятельности проявляют более дифференцированные оценки партнеров, тогда как в совместно-индивидуальной групповой работе [при фронтальном обучении. — *Е. И.*] — более обобщенные. Аналогичным образом меняется и характер допускаемых оценочных ошибок: грубые ошибки встречаются чаще при совместно-индивидуальной форме деятельности, а мелкие, тонкие ошибки — при совместно-взаимосвязанной деятельности.

Якунин В. А., 1994. С. 105.

Приписывание может зависеть и от особенностей характера человека, который оценивает партнера по общению. В одном исследовании перед группой людей была поставлена задача определить характер человека на основании общего впечатления. Каждому предлагался опросный лист, где были перечислены все возможные черты характера; нужно было лишь подчеркнуть те из черт, которые, по мнению исследуемых, были присущи воспринимаемому человеку. В результате оказалось, что наблюдатели приписывали наблюдаемому в основном именно то свойство характера, которое было отчетливо выражено у них самих.

Приписывание связано с тем, что при первом восприятии человека у субъекта общения явно не хватает информации, которую приходится домысливать для того, чтобы составить какое-то впечатление о воспринимаемом, построить прогноз относительно его поведения. Приписывание может базироваться на эффекте ореола, эффекте новизны и первичности, а также эффекте стереотипизации.

Эффект ореола проявляется в приписывании человеку, о котором имеется благоприятное мнение, положительных оценок и тех качеств, которые в данный момент не наблюдаются. Например, ученики, увидя на пиджаке учителя физической культуры значок мастера спорта, сделают заключение, что он обладает высоким мастерством и как педагог. В данном случае ореол спортсмена влияет на восприятие учителя физкультуры как профессионала-педагога.

Эффект первичности и новизны состоит в том, что первое впечатление о человеке сильнее, чем последующие, поэтому и велика роль первого появления педагога перед учащимися. Исправление первоначального впечатления о человеке требует длительного его познания и совершается с трудом.

Эффект стереотипизации состоит в том, что суждение о человеке выносится на основании субъективного ограниченного прошлого опыта или устоявшегося мнения других, некритически воспринятого субъектом общения (например, для учащихся все учителя-женщины — добрые, а учителя-мужчины — строгие и т. п.). Стереотипизация упрощает процесс познания другого человека, но в то же время она приводит к возникновению *предубеждения*, которое не только создает неправильное впечатление у педагога об учениках, но вследствие неправильного поведения педагога создает плохое мнение о нем у учащихся. Например, не только у педагогов, но и у всех взрослых имеется предубеждение, что нынешнее поколение хуже предыдущего. Вспомним стихотворение «Бородино» М. Ю. Лермонтова: «Да, были люди в наше время, не то, что нынешнее племя». Отсюда извечная проблема отцов и детей, описанная другим классиком, И. С. Тургеневым.

Эффект приписывания проявляется в антропологических эталонах-стереотипах (тучность связывается с добродушием, стройность — с уверенностью и интеллектуальностью, высокий лоб — с умом, большая нижняя челюсть — с бандитизмом и т. д.); в этносоциальных стереотипах (немец — педант, южанин — темпераментный); в социально-статусных стереотипах (чем выше официальный статус, тем более знающим кажется человек); в социально-ролевых стереотипах (врач — добрый, военный — смелый, ученый — рассеянный, умный); в экспрессивно-эстетических стереотипах (чем более привлекательной кажется внешность человека, тем более позитивными личностными чертами он наделяется).

Психолог П. Уилсон провел остроумный опыт. К учащимся колледжа в аудиторию заходил преподаватель с незнакомым для них мужчиной и сообщал, что проводится эксперимент по оценке глазомера. Необходимо «на глаз» оценить рост этого человека и записать свою оценку на листочке. Так как правила этикета требуют представить незнакомого человека, помогающего в проведении эксперимента, в первом классе его представляли — мистер Инглэнд, студент из Кембриджа. В другом классе эксперимент повторяли в точности, но представляли помощника — мистер Инглэнд, лаборант из Кембриджа. В следующих классах помощник становился лектором, старшим лектором и, наконец, профессором из Кембриджа. Ясно, что целью эксперимента была вовсе не простая оценка глазомера. Результаты, усредненные по группам, оказались поразительными. Разница в оценках первой группы, где социальный статус «мистера Инглэнда» был наименьшим (студент), и последней группы, где статус был наивысшим (профессор), составила 12 см. Чем более высоким объявлялся социальный статус, тем более физически высоким казался его носитель. <...>

В одном из экспериментов психолога А. Миллера с помощью экспертов были отобраны фотографии трех групп людей, лица которых были оценены как «красивые», «обыкновенные» и «некрасивые». Затем испытуемых (в возрасте от 18 до 24 лет) попросили высказаться о внутреннем мире каждого из тех, кто был изображен на фотографии. Испытуемые оценили «красивых» как более уверенных в себе, счастливых, искренних, уравновешенных, энергичных, любезных, находчивых, более богатых духовно, чем «некрасивых». Кроме того, испытуемые мужчины оценили «красивых» (и мужчин и женщин) как заботливых и внимательных, ориентированных на других людей. <...>

Молодым людям предлагали оценить очерк, написанный женщиной, портрет которой прилагался. В одних группах испытуемым демонстрировали портрет женщины с привлекательной внешностью, в других — с малопривлекательной. Очерк оценивался более высоко, когда испытуемые считали, что он написан красивой женщиной.

Реан А. А., Коломинский Я. Л., 1999. С. 325–328.

Взаимопонимание может не возникнуть в том случае, если педагог не будет учитывать *свои постоянные особенности оценки учащихся*, *отношения к ним*, которые выступают тоже в качестве шаблонов, стереотипов, установок социальной перцепции (восприятия). Очевидно, это плохо удается учителям, так как, по данным И. И. Скрипюка (1986), 70% учителей не могут правильно оценить свои взаимоотношения с учениками.

Установки, имеющиеся у педагога, определяют не только то, *что* надо видеть, но и *как* надо видеть. Поэтому впечатления, которые противоречат этим установкам, видоизменяются, а нередко и отбрасываются (по принципу «этого не может быть, потому что этого не может быть никогда»).

Педагоги с *положительным отношением* убеждены, что у каждого ученика имеются определенные достоинства, которые при некоторых условиях можно раскрыть и развить. Даже при работе с трудной учебной группой они не меняют положительно-эмоционального отношения к учащимся. Правда, некоторые педагоги внешне своих чувств к учащимся не проявляют и разговаривают с ними официальным тоном, что маскирует их истинное отношение к учащимся.

Педагоги с *ситуативным отношением* не имеют твердых и объективных взглядов на личность ученика и на возможности ее развития. Их характеристики противоречивы, оценка учебной группы неопределенна. Для таких педагогов характерны психологическая неустойчивость, потеря самообладания в трудных ситуациях,

недостаточная собранность, эксцентричность. Сегодня такому педагогу нравятся все, завтра — никто.

Для педагогов с *отрицательным отношением* характерны настороженность, отсутствие инициативы, отрицательное мнение об учебной группе в целом и о большинстве учащихся. Однако часть из них не проявляет свое возмущение поведением учеников открыто; другие же педагоги не скрывают своего отношения и выражают его в форме замечаний, делаемых в резких тонах. О похвале как методе воспитания они «забывают», а при любой неудаче ученика возмущаются во весь голос.

У самых приятных учеников чаще всего отмечаются такие качества, которые мешают учителям работать, — несдержанность, несобранность, пассивность в общественной работе, а у самых неприятных — неуравновешенность, грубость, неумение правильно воспринимать критику, отсутствие поддержки учителя, игнорирование его действий. Субъективно значимыми для педагогов являются стремление школьников к учению, творчеству, уравновешенность, активность на уроках и в общественной работе. <...>

Педагоги, отмечая трудности в общении с учениками, в качестве преграды указывали отсутствие пытливости и желания учиться систематически. Некоторые из них высказывались таким образом: «Не хочется идти на урок, опять увидишь безразличные лица», «В классе систематически учат уроки три, от силы пять человек».

Если же речь идет о девушках, то список дефицитных качеств пополняется скромностью и женственностью (мягкостью, отсутствием вульгарного, циничного обращения с юношами), эстетическим вкусом, аккуратностью, собранностью.

Однако все эти дефицитные качества не осознаются самими учащимися как большие ценности. Напротив, с их точки зрения, они не позволяют им быть принятыми сверстниками, делают их «несовременными», мешают им любить и дружить. Например, девушки считают, что с «парнями надо разговаривать на их языке [т. е. на сленге. — *В. К.*], не уступать им в силе, заниматься мужскими видами спорта, чтобы защищаться».

Казанская В. Г., 2003. С. 271–272.

Естественно, поведение педагогов находит отражение в мнениях о них учащихся. Наиболее высокое мнение — о педагогах с положительным отношением, особенно открыто проявляемым. Наихудшее мнение — о педагогах с ситуативным и отрицательным отношением, особенно к тем, кто его выражает открыто. Такие педагоги не только не способствуют своим поведением установлению взаимопонимания с учащимися, но сами разрушают основу для него.

По мере приобретения опыта и роста мастерства педагог, во-первых, избавляется от построения преждевременных и малообоснованных отрицательных моделей ситуаций; во-вторых, даже если эта модель урока реализуется в действительности, противостоит ожидавшимся неприятностям все более уверенно и организованно. Реакции на отдельные выходки учащихся приобретают четкость, все реже наблюдаются эмоциональные взрывы с привлечением неадекватных защитных действий и поступков. Кроме того, ожидая той или иной реакции учащихся, педагог начинает заранее продумывать способы их предупреждения.

3.3. Изучение и понимание педагогом учеников

Следующим этапом на пути установления взаимопонимания педагога и учащихся является изучение учеников, проникновение в их внутренний мир. С. Л. Рубинштейн писал: «Педагог, который строит свою работу с учетом только <...> внешней, формальной характеристики поведения учащегося, не раскрывая его внутреннего содержания, по существу не ведает, что творит» (Рубинштейн С. Л., 1957. С. 189). В процессе изучения учащихся педагог должен понять цели и мотивы их поведения, их переживания, установки, состояния, ожидания похвалы от педагога, внимания от окружающих, имеющиеся у них опасения. В то же время С. В. Кондратьева (1984) отмечает неполное, в известной мере искаженное восприятие ученика. То, что педагог неполно воспринимает личность учащегося, это естественно. Познание никогда не может быть конечным, что-то остается невыявленным, на что-то педагог не обращает внимания. Поэтому Е. И. Медведская (2007) справедливо полагает, что «в принципе не может быть и полного познания педагогом такого сложного и изменчивого предмета, как становящаяся, формирующаяся личность школьника» (С. 47).

По мнению И. А. Вишнякова, сложившаяся система профессионального обучения в вузах формирует у студентов «установку на преимущественное познание тех качеств и особенностей личности школьника, которые непосредственно связаны с учебным процессом». Остальные личностные параметры, связанные с воспитательным процессом, не входят в систему познания, так как профессиональная подготовка создает установку лишь на отражение особенностей, связанных с процессом обучения. В этом случае социальная перцепция принимает одностороннюю форму (Вишняков И. А., 1984).

Агавелян О. К., Агавелян М. Т., 2003. С. 24.

На какие характеристики учащихся ориентируются в первую очередь педагоги при понимании ими ребенка? Е. И. Медведская выявила, что имеется три таких основания — аморальность, коммуникабельность и послушание, причем ведущим основанием является аморальность. Автор полагает, что это является следствием конкретного воплощения воспитательной позиции, опирающейся на концепцию зла в ребенке, «выкорчевать которое и есть добро воспитания. В этой корчующей педагогике ребенок из субъекта социального взаимодействия превращается в объект воздействия, манипулирования. Вместо воспитания навыков опрятности и личной гигиены — борьба с нечистоплотностью, вместо воспитания щедрости — борьба с жадностью и т. п.» (Каган В. Е., 1992. С. 19. Цит. по: Медведская Е. И. С. 52–53). «Выделение категории “аморальность” как ведущей и наиболее значимой для понимания различных учеников подводит к мысли о том, что среди современных педагогов до сих пор господствует фактически средневековое понимание ребенка» (С. 53).

При обсуждении с учителями вопроса о том, насколько хорошо они знают своих подопечных и что имеют в виду, говоря, что знают, оказалось, что «знание» это понимается часто только как предсказуемость поведения ученика в типичных учебных ситуациях. Мотивационные и другие характеристики внутреннего мира личности,

за редким исключением, остаются неизвестными. Учителя отмечают, что лучше знают нарушителей и что только конфликтные ситуации вынуждают по-настоящему разбираться и понимать детей. Все они признают, что в любом классе часть учащихся до окончания школы остается для них «белым пятном».

Высказываемое желание знать детей лучше далеко не всегда совпадает с реально действующими мотивами, так как учителя отмечают, что дополнительные знания об учениках мешают им работать или затрудняют выполнение многих дел. В качестве примера приводится ситуация выставления оценок, в которой гораздо проще оценивать анонимные работы путем сравнения с едиными нормативами. Дополнительная же информация об учащихся заставляет вводить еще и другие критерии и сочетать их друг с другом, что значительно затрудняет подобное оценивание.

Как правило, учителя строят образ личности ученика в зависимости от его академической успеваемости и дисциплины. Этот вывод подтверждается результатами исследования Е. Ю. Ивановой (1989). <...> При восприятии учителем ученика-двоечника преобладает негативная оценка его личностных характеристик, а ученика-отличника учителя наделяют более положительными чертами. <...>

В результате проведенного нами исследования были получены данные, свидетельствующие о том, что 76% учителей стремятся облегчить ориентацию в сложной педагогической ситуации с помощью схематической типизации учащихся.

Митина Л. М., 1991. С. 29.

Познание личности учащегося осуществляется двумя способами: через *анализ оперативно-текущей информации* об отдельных поступках и психических состояниях учащихся и через *отражение устойчивых свойств личности учащегося* (*эмоциональных, волевых, интеллектуальных*). Умелое использование того и другого способа обеспечивает объективность характеристики учащегося со стороны педагога. Первый способ обусловливает тактику воспитательных воздействий педагога, второй — стратегию этих воздействий. Чем более опытен педагог, тем в большей мере свою тактику решения отдельных учебно-воспитательных задач он строит с учетом общей стратегии. Подмена стратегии тактикой приводит к эпизодическим, порой случайным педагогическим воздействиям педагога на ученика, что нередко вызывает конфликт между ними.

Установлено также: учитель замечает внешний образ поведения [учащихся. — *Е. И.*], но не опознает его мотив. Об этом свидетельствуют данные, полученные С. В. Кондратьевой. Она выявила, что восприятие лишь внешней стороны поступка может привести к конфликтам. Последствия этого — негативное отношение к учению в целом. Из 380 отмеченных ею конфликтов 206 возникли потому, что педагоги не понимали учащихся и неточно оценивали взаимоотношения в классе. Не умея общаться с учениками, учитель не мог объяснить учебный материал и провоцировал еще большее нарушение дисциплины.

Казанская В. Г., 2003. С. 246–247.

Как уже говорилось, в понимании учеников педагогам нередко присущи стереотипы и установки. Они играют как положительную, так и отрицательную роль. Положительная роль стереотипов состоит в том, что они дают готовые рецепты, как вести себя в определенной ситуации, как относиться к данному человеку.

С другой стороны, в них игнорируются индивидуальные черты партнера по общению. Один из таких стереотипов связан *с суждением об учащемся как личности по его успеваемости.* Характеризуя хорошо успевающих учеников, педагоги выделяют прежде всего положительные качества, главным образом интеллектуальные и волевые; слабо успевающих же характеризуют больше с негативных позиций, отмечая их инертность, пассивность, неразвитость, отсутствие способностей и интересов. У среднеуспевающих характеристики нивелируются, они становятся безликими в глазах педагога. С повышением мастерства педагога эти негативные стороны в оценке учащихся в зависимости от их успеваемости несколько сглаживаются.

Среди различных переменных, обусловливающих понимание учителем учащегося, можно отметить влияние преподаваемого предмета на восприятие учащихся. Поэтому учителя гуманитарных дисциплин полнее, глубже характеризуют коммуникативные и рефлексивные качества учеников, в то время как учителя политехнического цикла проявляют более глубокое и разностороннее знание черт характера, выражающих отношение учеников к труду. Кроме того, эти учителя лучше знают особенности математических, конструктивно-технических и спортивных интересов своих учеников. <...>

По их перцептивным способностям можно разделить учителей на два типа. Первый из них предполагает сложную дифференцированность в понимании учеников, высокий уровень идентификации, основанный на нестереотипности оценок учеников и себя, выраженность как конкретной педагогической эмпатии на уроке, так и общих эмпатических тенденций. Второй тип характеризуется сложной интегрированностью в понимании учеников, низким уровнем идентификации, связанным со стереотипностью оценок себя и учеников как носителей ролей «учитель» и «ученик», проявлением лишь общих эмпатических тенденций.

Рогов Е. И.,1998. С. 361.

Впервые проблема личности учащихся различного уровня успешности в обучении и общения с ними учителей рассматривается в исследованиях Б. Г. Ананьева. Стереотип педагогической социальной перцепции состоит в найденной Б. Г. Ананьевым зависимости оценивания учителем личности ученика в целом от типа успеваемости этого ученика.

В наших исследованиях (1999) получены аналогичные данные: сильные по успеваемости ученики характеризуются положительно, слабые — отрицательно, в оценках средних преобладают положительные качества над отрицательными. В характеристиках сильных и слабых учащихся чаще называют субъектные качества, в характеристике средних — личностные. Понимание учителем субъектных свойств сильных учащихся как бы заслоняет понимание их личностных свойств. Положительная оценка субъектных свойств этой группы учащихся переносится на оценку их личностных свойств. <...>

Понимание средних по успеваемости наиболее противоречиво. С одной стороны, оно менее стереотипно, чем понимание сильных и слабых, с другой стороны, понимание средних по успеваемости менее определенно. О трудностях их понимания свидетельствует более значительное количество рефлексивных действий, применяемых в процессе познания средних по успеваемости учащихся. Небольшое количество рефлексивных действий относительно сильных и слабых объясняется тем, что учителя не видят и не стремятся выделить сущность личности этих учащихся и не испытывают потребности к ней «пробиться» через барьер успехов сильных и неуспехов слабых в обучении.

Причиной стереотипности является преобладающий в общеобразовательных школах монологический стиль общения, прикованность учителя к предметной стороне деятельности ученика, «объектный» подход к ученику, преобладание индивидуальной деятельности учащихся над коллективной.

Даукша Л. М., 2007. С. 290.

Понимание сильных и слабых учащихся характеризуется стереотипностью, когнитивной простотой, слабо выраженной рефлексией. Понимание средних учащихся характеризуется низкой стереотипностью, более высокой когнитивной сложностью, сочетанием в образе ученика субъектных и личностных качеств.

Степень состояния психической активации, интереса учителя, выраженности эмоционального тонуса, комфортности во взаимоотношениях понижается с понижением успеваемости учащихся. Учитель наиболее адекватно осознает свое отношение к сильным, затем к средним учащимся, наименее адекватно — к слабым учащимся.

Даукша Л. М., 2009. С. 162–163.

Педагоги склонны лучше относиться к более дисциплинированным, исполнительным ученикам, и за это их трудно осуждать (кому же не приятно, когда его слушаются?). Хуже всего педагоги относятся к независимым, активным и самоуверенным учащимся. Нами уже было отмечено, что внешне привлекательным детям некоторые учителя склонны приписывать более высокий интеллект, а родителям этих учеников — большие усилия в воспитании своих детей. Внешне привлекательные ученики чаще становятся любимчиками преподавателя, а непривлекательные — наоборот. В одном из экспериментов любимчики намеренно допускали ошибки в выполнении упражнений, нелюбимые преподавателями учащиеся выполняли задание правильно. Однако средний балл первых оказался выше. Педагог отдает предпочтение в общении ученикам, сидящим на первых партах, и оценивает ответы этих учащихся более высоко. Зная эту особенность педагогов, учащиеся могут использовать свое местоположение в аудитории с целью манипуляции педагогом.

В связи с этим важным профессиональным качеством педагога является *проницательность*. А. А. Борисова (1982) выявила, что это качество связано с эмоциональной сферой человека. Лица с низкой проницательностью чаще всего бывают гипоэмотивными — имеющими низкие баллы по всем трем модальностям (радость, гнев, страх), а также боязливыми — имеющими высокий балл по эмоции страха, гневливыми — имеющими высокий балл эмоции гнева. Таким образом, данные А. А. Борисовой свидетельствуют о том, что для нормального функционирования психологической проницательности необходима достаточная выраженность эмоциональности.

Выявлены различия в понимании детей в зависимости от специальности учителя. Учителя гуманитарного цикла полнее характеризуют учеников, чем учителя политехнического цикла (Кондратьева С. В., Роздобудько В. М., 1976). <…>

По данным Я. Л. Коломинского и Н. А. Березовина, молодые учителя (до пяти лет стажа) при примерном равенстве уровня мастерства адекватнее и глубже понимают детей. Очевидно, это объясняется тем, что у них еще не сформировались стереотипы, затрудняющие проникновение во внутренний мир ученика. Об этом свидетельствуют также данные наших исследований с В. М. Раздобутько. Общее количество

признаков, которое называет учитель, характеризуя учеников, уменьшается по мере увеличения длительности стажа работы в школе. Так как характеристика ученика у учителей с большим стажем становится все более обобщенной, они все чаще применяют глобальные оценки его личности. Однако характер этого обобщения в процессе отражения личности ученика у учителей со стажем не одинаков. У учителей-мастеров обобщенное отражение личности ученика носит творческий характер и заключается в выявлении индивидуального своеобразия, в то время как у немастеров оно стереотипно и формалистично (Кондратьева С. В. с соавторами, 1975; Кондратьева С. В., Роздобудько В. М., 1976).

Кондратьева С. В., 1980. С. 146.

Половые особенности восприятия учителями учащихся. Гендерная стереотипность в восприятии учителями учеников проявляется в том, что в обобщенных портретах, даваемых учителями ученикам, среди отрицательных характеристик наиболее часто встречаются маскулинные характеристики (Львова С. В., 2001). Это подтверждается и данными исследования В. А. Деминского (2008): описывая образ плохого учащегося, учителя выбирают маскулинные характеристики, причем это относится как к мальчикам, так и к девочкам. Причем сильнее эта тенденция выражена у учителей-гуманитариев в отношении девочек и у «естественников» — в отношении мальчиков. Хороший же ученик чаще всего признается андрогинным. Кроме того, отвечая на вопрос, какие «самые хорошие» и «самые плохие» дети запомнились учителями за многие годы их работы, к первым были отнесены в основном девочки, а ко вторым — мальчики (Еремеева В. Д., Хризман Т. П., 2001). Да и как может быть иначе, ведь, по данным О. Б. Отвечалиной (2005), учителя (а это в основном женщины) и воспитательницы поощряют проявление фемининных качеств у девочек, а «мужские» проявления — нет. По данным О. А. Константиновой (2005), доминирующий в представлениях учителей тип ученицы состоит из 80% женских качеств (вежливость, аккуратность, отзывчивость, хозяйственность и т. д.) и 20% мужских (настойчивость, целеустремленность, самостоятельность и т. д.).

Учителя-женщины полнее и глубже понимают интеллектуальные, волевые качества и черты характера, выражающие отношение учеников к людям и к самим себе. Правда, мужчины пристальнее вглядываются в те черты характера своих учеников, которые связаны с их отношением к труду (Кондратьева С. В., Роздобудько В. М., 1976).

Материалы Я. Л. Коломинского и Н. А. Березовина также свидетельствуют о большей наблюдательности учителей-женщин.

3.4. Особенности восприятия педагогов учащимися

Как отмечает С. В. Кондратьева (1980), «в исследовании системы отношений учитель—ученик внимание психологов до сих пор обращалось преимущественно на то, как педагог понимает учеников, как он относится к ним и как выбирает определенные приемы педагогического воздействия с учетом того, что представляет собой каждый учащийся. Роль учащихся в становлении отношений с учителем из поля зрения исследователей при этом выпадала. Между тем эффективность всей работы с детьми предполагает знание и понимание учителем того, как сами учени-

ки понимают и оценивают своего учителя, какие требования к нему предъявляют и в какой мере он этим требованиям удовлетворяет. Без этого невозможны гармоничные отношения между школьниками и взрослыми» (С. 147).[1]

У школьников младших классов, как показали Н. А. Березовин и Я. Л. Коломинский (1975), отношение к учителю зависит от того, какой стиль отношений к учащимся имеется у учителя. При активно-положительном стиле (открыто проявляемом учителем) 77% учащихся были согласны с утверждением, что «все дети любят учителя». При пассивно положительном стиле (учителя не проявляют открыто своего положительного отношения к учащимся) согласных с этим утверждением было уже 34%, при пассивно-отрицательном стиле отношения — 31, а при активно-отрицательном стиле — только 14%.

Восприятие учителя младшими школьниками характеризуется некритичностью, идеализированностью. При переходе в пятый класс учащиеся сталкиваются уже с несколькими учителями и идеальному образу учителя начальных классов соответствуют не все учителя-предметники. По данным Ф. Р. Рахматуллиной и А. Т. Курбановой (1984), любимый учитель должен быть доброжелательным, справедливым, честным, чутким, приветливым, требовательным, тактичным, знающим свой предмет, любящим детей. Это подтверждает факт, выявленный в ряде исследований, что школьники чаще всего оценивают у учителей черты их характера (в то время как педагоги в основном оценивают у школьников знание, поведение, дисциплину, а у студентов — интеллектуальные качества).

> С «повзрослением» [подростков. — *Е. И.*] происходят значительные изменения в полноте восприятия учителя. При этом полнота восприятия любимого педагога к концу изучаемого периода увеличивается, а нелюбимого, наоборот, снижается. <...> Обнаруженный факт позволяет констатировать увеличение роли эмоционального отношения старшеклассников в активизации процессов их восприятия учителя. <...>
>
> В формировании положительного отношения к педагогу первостепенную значимость имеют его качества, связанные с общением и построением системы взаимоотношений с учащимися, их регуляцией: коммуникативные характеристики, эмоционально-динамические качества, особенности отношений к учащимся. Старшие подростки обнаруживают повышенную сензитивность к умению педагога понимать чувства и переживания школьников, строить неформальные, доверительные отношения с ними. Это является проявлением потребности в неформальных, доверительных отношениях со взрослым и выступает как важнейшее новообразование старшего подросткового возраста.
>
> Характеристики педагогического мастерства учителя, его интеллектуальные качества и особенности внешности педагога не столь значимы в формировании симпатий школьников. С возрастом отношение к педагогу, в зависимости от особенностей его общения с воспитанниками, становится более дифференцированным.
>
> Масленникова Н. В., 2005. С. 477–478.

Идеальный образ учителя на протяжении подросткового периода начинает изменяться. Этот процесс был изучен Ю. И. Троцким и Л. Л. Михайловой (2003). Ученики 5-х классов еще продолжали некритично оценивать педагогов, приписывая

[1] К сожалению, многие педагоги (по данным Б. П. Ковалева (1984) — 40%) не придают никакого значения тому, что о них думают учащиеся, каково к ним отношение.

им доброту, равное отношение ко всем учащимся, понимание учащихся, справедливость в выставлении отметок, готовность оказать помощь. Ученики 6–7-х классов начинают уже выделять отрицательные характеристики учителей: зависимость поведения от настроения, наличие любимчиков, необъективность, эмоциональную глухоту. Среди желаемых качеств учителя отмечались справедливость в выставлении отметок, доброта, понимание учеников, равное отношение ко всем. Учащиеся 8–9-х классов отмечают важность таких качеств, как доброта, понимание учеников, терпение, спокойствие, такт.

Есть своеобразие в восприятии учащимися педагогов, их личных качеств и поступков. Неправильные в педагогическом отношении поступки учителя ниже других оценивают сильные по успеваемости учащиеся и выше — средние учащиеся, которых, как известно, учителя знают мало (данные Ковалева Б. П. и Кондратьевой С. В.).

Есть своя специфика и в восприятии учителя неуспевающими школьниками. Уже в первом классе намечается дифференциация в этом восприятии. Так, у неуспевающих первоклассников формируется представление об учителе как о человеке, приносящем много неприятностей. Если неудовлетворительная оценка учителя сочетается с осуждением ребенка родителями, то в представлениях ребенка отражаются главным образом отрицательные качества учителя (данные Понарядовой Г. М. и Понарядова В. С.).

«Актуальные проблемы...», 1980. С. 51.

В исследовании В. С. Казанской (2003) школьникам задавались вопросы: «Какими должны быть учителя, чтобы взаимоотношения с ними вас устраивали?», «Скольким педагогам свойственны эти качества?» Полученные ответы представлены в табл. 3.1.

Таблица 3.1. Черты дефицитного профиля педагога (по словесным портретам), %

Отмечаемые качества	У самого приятного педагога	У самого неприятного педагога
Умеет излагать материал	96	63
Знает предмет	95	71
Умеет найти подход к ученикам	94	14
Справедлив и готов помочь	92	8
Эмоционально уравновешен	85	24
Способен разделить ваши мнения	71	3

Из ответов учеников следует, что они хотят видеть учителей более сдержанными, терпеливыми, способными разделить мнение учащихся и понять их.

Ж. Лендел (1979) установила, что по мере взросления учащиеся отмечают профессиональные качества учителей чаще, чем другие качества, что восьмиклассники больше ориентированы на способности учителя к воспитательной работе, а десятиклассники — на знание им своего предмета и способности к преподавательской работе. <...> Десятиклассники стремятся давать глобальные характеристики своим любимым учителям, а восьмиклассники — нелюбимым.

По данным Ж. Лендел, преподаватели с самым большим количеством коммуникативных проявлений заняли последние места в системе ранжирования их учениками. <…> Этот факт аналогичен данным наших исследований, которые свидетельствуют, что с понижением уровня понимания учителями учащихся количество педагогических воздействий коммуникативного характера повышается.

Сопоставление данных Ж. Лендел с материалами наших совместных с Б. П. Ковалевым исследований свидетельствует о высокой адекватности понимания учителей учащимися, определяемой по оценкам этих же учителей администрацией школы, а также о том, что учащиеся предпочитают учителей, которые реже применяют дисциплинирующие воздействия, поведение которых отличается гибкостью, адекватно возрасту и индивидуальности ученика и соответствует структуре урока.

Кондратьева С. В., 1980. С. 147.

В. И. Зацепин (1971а) сравнил отношение к учителям старшеклассников с отношением студентов к преподавателям вуза. Оказалось, что характер отношения студентов к преподавателям несколько отличается от отношения школьников к своим педагогам. Отношение студентов более сдержанное, особенно к доцентам и профессорам (вероятно, предполагает В. И. Зацепин, это связано с тем, что в отличие от ассистентов доценты и профессор принимают участие в оценке знаний студентов; однако возможно и другое предположение: ассистенты устанавливают более тесный контакт со студентами на семинарах и лабораторных занятиях).

Студенты по сравнению со старшеклассниками реже упоминают среди отрицательных черт несимпатичных им преподавателей несправедливость, пристрастность, необъективность в оценке их знаний. Зато студенты более остро реагируют на высокомерное, менторское отношение к ним преподавателей, а также на равнодушное отношение педагогов к своей работе.

Оценки личностных особенностей педагога учениками, как правило, не совпадают с мнением о себе самого педагога. Так, В. В. Власенко (1981) выявила факт несовпадения взаимных оценок учителя и учащихся. Учителя чаще положительно оценивают школьников, чем школьники — учителей. Чем лучше ученик, тем больше ожидания учителя получить от него положительную оценку в свой адрес, хотя в действительности это бывает довольно редко. В противоположность этому слабые ученики оценивают положительно учителя чаще, чем он этого ожидает. Тот же факт был выявлен и в другом исследовании (Якунин В. А., Силенок М. М., 1983).

С. Т. Посохова (2006) сравнила самооценки учителями своих личностных качеств и оценки этих же свойств учителей учениками. Оказалось, что подростки видят своих учителей менее компетентными, менее общительными, менее склонными радоваться, чем сами учителя. Подростки считают своих учителей более склонными к переживанию тревоги, беспокойства, растерянности при возникновении препятствий на пути к достижению цели, чем сами учителя. В то же время ученики считают своих учителей более активными в разрешении конфликтных ситуаций, чем сами учителя.

По данным Б. П. Ковалева (1984), более адекватно прогнозируют отношение к себе учащихся преподаватели женского пола. Период наибольшей точности рефлексивных прогнозов педагогов о мнении учащихся падает на стаж 5–10 лет.

Половые особенности восприятия педагогов. Имеет значение и предуготованность учащихся к восприятию впервые появляющегося перед ними педагога. Восприятие будет разным в зависимости от того, с кем им предстоит встретиться —

с мужчиной или женщиной. Эта установка на наличие у педагога тех или иных качеств и соответствие их выполняемой им роли может первое время мешать созданию объективного представления о педагоге.

Девочки наделяют учителей-мужчин и учителей-женщин носителями таких же качеств, что и мальчики: мужчина-учитель должен быть сильным, смелым, мужественным, справедливым, а женщина-учитель должна обладать заботливостью, добротой, отзывчивостью (в большей мере, чем учитель-мужчина). Однако особенностью девочек является то, что у них значительно шире спектр требований к различным качествам учителя, будь то мужчина или женщина. Широта подхода к оценке человека увеличивает и широту ожиданий школьниц, поэтому создание у них первого впечатления об учителе — более многосторонний процесс, а оттого, вероятно, и более сложный. Угодить вкусу мальчиков учителю легче, чем вкусу девочек. Девочки придают большее значение по сравнению с мальчиками таким факторам, как общительность учителя, его увлеченность своей профессией, внимательность к людям.

3.5. Обеспечение педагогом понимания его учащимися

Чтобы облегчить решение задачи, о которой только что говорилось, необходимо позаботиться о том, чтобы партнер по общению понял тебя. В связи с этим педагог должен решить две задачи: найти возможно более доступную для учащихся форму самовыражения и позаботиться о самоограничении.

Первая задача решается с использованием рефлексии: «Что ученик думает обо мне?», «Как ему представляется моя позиция в этом вопросе?», «Как он воспримет и оценит мои действия?» Исходя из этого, педагог должен строить свое поведение: воздержаться от поступков или высказываний, которые могут вызвать неоправданную и нежелательную реакцию учащегося. Например, зная о болезненном самолюбии ученика, не стоит подчеркивать его недостатки при каждом случае. Однако необходимо учитывать и свои недостатки, что приведет к решению второй задачи — самоограничению. Ведь взаимопонимание с учащимися во многом зависит и от поведения педагога, от того, как он управляет своими эмоциями, насколько в ладу друг с другом его ум и эмоции. Для этого требуется постоянное изучение себя, своих реакций, своих установок в оценках явлений и поступков других людей. Н. Г. Чернышевский писал: «Кто не изучал человека в самом себе, никогда не достигнет глубокого знания людей».[1]

Важно, чтобы педагог умел дать бесхитростный прямой ответ на трудный вопрос учащегося, обратить угрозу в шутку, не принять на свой счет двусмысленной обидной реплики. При оценивании поведения учащегося нужно уметь показать свою доброжелательность, в противном случае у учащегося возникнет оборонительная реакция.

Очень часто педагоги пользуются при обсуждении проступков учащихся обобщением, выдают отдельный частный поступок как проявление общей системы, создающей школьнику репутацию лодыря, прогульщика, недисциплинированного и т. п. Однако такое обсуждение приводит, по сути дела, *к осуждению личности*.

[1] *Чернышевский Н. Г.* Полное собрание сочинений. М., 1954. Т. 3. С. 426.

Естественно, ученик сразу занимает оборонительную позицию, используя при этом обвинения педагога как средство самозащиты.

Вообще, при обеспечении взаимопонимания с учащимися педагогу лучше чаще опираться на то положительное, что имеется у учащегося, а не бороться с учеником, имеющим отрицательные качества, «вытравлять» недостатки. Ведь при этом у педагога невольно проскальзывают в речи нотки враждебности, властности, деспотизма и вообще неуважение к ученику. Выявление же положительного у учащегося заряжает его эмоционально положительной энергией, стимулирует деятельность, так как поднимает в его глазах собственный престиж. Он старается удержаться в своей самооценке, поэтому и впредь старается заслужить одобрение педагога.

Быстрота реакции, понятливость, спокойствие, независимость мнений, несомненно, являются достоинствами учащихся, однако редко замечаются педагогами. В результате у педагога может сложиться впечатление, что у учащегося нет ничего положительного. Отсюда ясно, какое значение имеет для установления взаимопонимания широта ви́дения педагогом психологических особенностей учащегося.

Подход педагога к учащемуся с положительной стороны создает предпосылки для сдвига позиции учащегося вследствие возникновения положительного отношения к педагогу как человеку, возникновения доверия к нему. Это обеспечивает переход к последнему этапу установления взаимопонимания педагога и учащегося.

3.6. Сближение позиций педагога и учащихся

Взаимопонимание педагога и учащихся может быть двух уровней. Первый уровень — это *понимание целей, мотивов, установок* друг друга и согласовывание на этой основе своих действий и поступков. Второй уровень — не только понимание, но и *принятие, разделение* этих целей, мотивов, установок, что позволяет устанавливать отношения особого рода — дружбы, симпатии, любви. Конечно, нельзя требовать от педагога, чтобы он обязательно добивался взаимопонимания второго уровня с учащимися, тем более что и взаимопонимания на первом уровне достигнуть не так легко. Главные вопросы, которые при этом возникают у педагога: что нужно сделать, если взгляды его и учащихся не совпадают; каким путем можно сдвинуть позицию по тому или иному вопросу у учащегося, чтобы прийти к какому-то компромиссному решению?

Очевидно, что даже неоспоримые доказательства и энергичные воздействия педагога на учащихся, если они не затрагивают мотивов последних, будут большей частью обречены на неудачу. Нужно поэтому выявить мотивы тех или иных поступков ученика и сопоставить их с мотивами своего поведения в такой же ситуации. Это поможет не только понять причину отказа учащегося выполнить просьбу педагога, но и найти путь для сдвига позиции учащегося в сторону позиции педагога. Рассмотрим конкретный пример.

Учитель выставляет на районную школьную олимпиаду ученика, видя его одаренность. Школьник отказывается от участия в ней, так как боится опозориться перед товарищами. Учитель же в связи с его отказом начинает говорить ученику, что у него нет чувства коллективизма, ответственности, гордости за школу. Поскольку у ученика, как ему до сих пор казалось, эти качества были, он обижается на учителя и, в свою очередь, обвиняет его в черствости, в нежелании понять его

боязнь. Очевидно, что при такой ситуации, когда каждый отстаивает свою позицию, взаимопонимания учителю с учеником не достигнуть.

Учителю нужно найти такой довод, который сделал бы отказ школьника выступить на олимпиаде противоречащим мотиву самозащиты своего достоинства. Например, нужно убедить школьника, что его отказ участвовать в олимпиаде будет расценен товарищами как проявление трусости. Теперь школьник поставлен перед ситуацией, что неучастие в олимпиаде поставит его в невыгодное положение перед товарищами. Однако прослыть трусом для него более неприятно, чем неочевидная перспектива опозориться, поэтому, скорее всего, он даст согласие на участие в олимпиаде.

Таким образом, компромиссное решение вопроса может быть достигнуто в том случае, когда учитель найдет способ включить свои мотивы и доводы в мотивы поступков и действий учащихся. Взаимопонимание первого уровня будет достигнуто за счет частичного совпадения мотивов учителя и ученика.

Создание взаимопонимания — это еще половина дела. Созданное взаимопонимание нужно уметь удержать. Для этого требуется ряд условий: желание обоих партнеров общения сохранить достигнутое взаимопонимание, проявление ими настойчивости, терпения в сближении позиций при вновь возникающих разногласиях по ряду вопросов, сдержанность и проявление уступчивости, такт в общении.

Педагогам важно знать, можно ли развить у себя компоненты, необходимые для установления с учащимися взаимопонимания. Этот вопрос является дискуссионным. Однако попытки научить человека точнее и полнее воспринимать другого человека делаются, например, с помощью так называемого *социально-психологического тренинга*. Самый простой способ улучшить свое восприятие других — это узнать о существующих штампах и отказаться от них. Штампов бытует много (показано, например, что квадратный подбородок часто считается признаком воли, большой лоб — ума, полнота — добродушия, малый рост свидетельствует о властности, красота является признаком глупости). И хотя тренинг не может полностью снять эти житейские представления, однако он может снизить абсолютность этих оценок.

Другой прием — научиться видеть себя со стороны, сопоставив собственные представления о себе с тем, как тебя воспринимают другие. Важно, чтобы этот тренинг осуществлялся в реальных группах, объединенных совместной деятельностью.

3.7. Установление взаимопонимания педагога и учащихся

Взаимопонимание требует от партнера (или хотя бы от одного из них) готовности и умения учесть точку зрения другого. Такую позицию прежде всего должен занять педагог, так как, например, учащиеся младших классов из-за малого жизненного опыта и ограниченности своего интеллектуального развития не могут осознать и принять воспитательно-образовательные цели учителя. Школьники подчиняют свое поведение больше интересам сегодняшнего дня, в то время как учитель руководствуется прежде всего долгосрочными интересами и целями. Однако, для того чтобы осуществлять долгосрочную программу ежедневно, учитель должен понимать желания и стремления ребят, т. е. должен уметь принять их точку зрения.

Умение взглянуть на ситуацию и самого себя чужими глазами — важнейший компонент общей культуры педагога, его профессионального мастерства. Возможны два способа реализации этого умения: идентификация и рефлексия.

Идентификация (от лат. *identificatio* — отождествляю) состоит в воображаемой постановке себя на место партнера по общению, воображаемом взятии на себя роли, которую играет этот партнер, мысленном построении своего поведения таким же, как у партнера, способом, примыкании к его позиции. Поставить себя на место другого не так просто, как может показаться с первого взгляда. Воображение себя на месте другого может не только не дать ожидаемых результатов, но даже осложнить взаимопонимание.

Это может быть вызвано тем, что вместо истинного обращения к чужой точке зрения у педагога или ученика возникает иллюзия взгляда со стороны. Ученик, например, приписывает педагогу точку зрения, которая практически не отличается от его собственной: «Я бы на его месте так не поступил». В результате реальное поведение педагога, наказавшего баловавшегося ученика, становится ученику не только не понятнее, но кажется неоправданным, нелогичным, вызывает внутренний протест. Трудность идентификации состоит в том, что это требует больших усилий, ломки привычных представлений, т. е. душевного дискомфорта.

Рефлексия (от лат. *reflexio* — обращение назад) — это самопознание и осознание человеком себя и того, как он воспринимается партнерами по общению, т. е. взгляд на себя глазами другого. Это удвоенный, а иногда и утроенный процесс зеркального отражения друг друга. Об этом хорошо сказано в стихотворении К. Патмора[1]:

Он думал, что уснула я
И все во сне стерплю,
Иль думал, что я думала,
Что думал он: я сплю!

В процессе общения благодаря рефлексии педагог выступает как бы в четырех лицах: педагога, каким он является на самом деле; педагога, каким он себя видит; педагога, каким его видит ученик; педагога, каким ему представляется свой образ в сознании ученика.

Если учесть, что в стольких же лицах может выступать и учащийся, то можно представить, насколько сложно решать психологическую задачу рефлексивного понимания и установить взаимопонимание хотя бы двух лиц.

Педагоги нередко ошибаются в своих предположениях относительно оценки их учениками, что ведет к неадекватному воздействию на учащихся. Имея с сильными учениками хорошие взаимоотношения (как правило), педагоги и не догадываются, что некоторые из этих учеников относятся к ним отрицательно. В то же время педагоги недооценивают положительное к ним отношение слабых учащихся: они думают, что слабые ученики замечают в их деятельности только плохое. Подобная установка педагогов мешает им увидеть такие свои действия, которые одобряются слабыми учениками, а значит, мешает использовать эти действия для налаживания взаимоотношений с этими учащимися.

При рефлексии и вопрос, и поиск ответа на него возникают преднамеренно, т. е. тогда, когда субъект сам этого захочет. Идентификация же может возникать непро-

[1] Перевод с английского С. Я. Маршака.

извольно. Рефлексия и идентификация дополняют друг друга в стремлении человека взглянуть на ситуацию и на самого себя глазами другого человека.

С какими учителями чаще общаются учащиеся? Ю. Б. Гиппенрейтер (2003) отмечает, что дети и подростки больше доверяют, способны делиться своими проблемами и трудностями с теми учителями, которые умеют искренне выражать свои чувства, в том числе и негативные. Для учеников имеет значение способность учителя *выразить* эмпатическое понимание. Таких учителей они ценят больше. Между тем учителя в основном способны понимать ребенка, однако они редко реагируют в соответствии с этим пониманием. Чаще их реакции соответствуют нормам и предписаниям роли учителя. Дети же чувствительны к искренности и замечают, когда учитель находится в стереотипной роли. Большинство учащихся стремятся общаться с теми учителями, личностные качества которых оцениваются всеми школьниками высоко. Однако часть учащихся избирает тех учителей, которые чем-то похожи на них самих, чьи ценностные ориентации и духовные запросы аналогичны их собственным. Кроме того, наиболее часто учащиеся обращаются к молодым учителям и учителям с демократическим стилем руководства.

Типы взаимоотношений педагога с учащимися. В. Г. Казанская (2003) выделяет два типа взаимоотношений учителя с учащимися — *конъюнктивные* и *дизъюнктивные*. «Первые основаны на согласии, единении, проявляются как сотрудничество. Им свойственны раскованность, уравновешенность, почтительность, спокойствие, ровный тон, шутки, самокритика и самоирония, обмен взглядами, отсутствие дистанции в контакте, взаимопомощь и т. п. Вторые отличает наличие социальной дистанции, повышенные интонации, отсутствие обмена взглядами, неучтивость и грубость, заниженные оценки деятельности, несдержанность, неуравновешенность, неумение поддержать учителя (или ученика), несогласие, неумение слушать противоположную сторону, критика, давление излишними требованиями, приказами, подчеркивание своей личности и роли в совместной деятельности, прекращение общения, отсутствие вербального и физического контакта или сведение его на нет, отчужденность, холодность и пр. Дизъюнктивные взаимоотношения не могут быть основой сотрудничества, поскольку они мешают личности проявить себя свободно, раскованно, без страха. Они провоцируют конфликты учителя с учениками, которые мешают раскрытию индивидуальности» (С. 249–250). И далее: «Разобщенность между учителем и учениками стимулирует подозрительность, антипатию, враждебность. Педагог, подчеркивая социальную дистанцию, привлекает порицания, угрозы, окрики, нарочито занижает оценку возможностей учащихся: “Перестаньте мне мешать”, “Выучите сначала физику за десятый класс, а потом будете свое Я показывать”» (С. 255). Систематические воздействия дизъюнктивного типа приводят к недовольству учащихся учителем, к обидам на него.

Но и конъюнктивный тип взаимоотношений не исключает директивные и даже резкие формы воздействий педагога на учащихся. Все зависит от того, какую реакцию это может вызвать у учащегося.

Со средних классов начинают проявляться различия в общении с учителем мальчиков и девочек. Мальчики более склонны уточнять задание и расширять свою эрудицию, а девочки чаще требуют оценки и провоцируют конфликтные ситуации.

Большое значение для эффективного общения учителей с учащимися и установления их взаимопонимания имеет учет социального статуса ученика в своем

классе или группе общения. Учащийся с высоким статусом, например лидер, будет реагировать на педагогические воздействия учителя иначе, чем школьник, занимающий низкое положение в коллективе. Лидер может оказывать большое противодействие воспитательным мерам, если его позиция расходится с позицией учителя.

Трудности общения учителей с учащимися. По данным Н. И. Гуткиной (1984), учителя и учащиеся испытывают значительные трудности во взаимоотношениях. Ученики отмечают следующее:

- отсутствие взаимопонимания и человеческой близости с учителем — 43%;
- необъективный подход учителя к ученикам — 21%;
- проявление неуважения к учащимся со стороны учителей — 36%.

По данным М. Ю. Красовицкого (1974), ученики, называя основные трудности во взаимоотношениях с учителем, отметили отсутствие общего языка, взаимопонимания и человеческой близости с учителем (43%), проявление неуважения к ученикам со стороны учителей (36%) и необъективный подход педагогов к ученикам (21%). Учащиеся писали, что многие учителя не знают и не понимают своих учеников, не интересуются их внутренним миром, заботами и переживаниями, не учитывают их интересы.

Учителя же (свыше 50%) свели трудности во взаимоотношениях с учащимися к лени учеников, их нежеланию слушать на уроках, невыполнению отдельных заданий, слабой помощи со стороны родителей. Часть педагогов (6%) полагают, что трудность общения с учащимися происходит по вине самих учащихся, которые проявляют неуважение к учителям, душевную грубость и черствость, отсутствие чувства благодарности и почтения. Лишь 12,5% учителей понимают, что сложности взаимоотношений с учениками могут происходить из-за отсутствия природных педагогических данных, неглубокого проникновения во внутренний мир учащихся, отсутствия индивидуального подхода к ним и т. п.

Сходные результаты получены Н. Д. Исайчевой (1990) полтора десятилетия спустя. Характеризуя взаимоотношения с учителями, школьники отмечали, что не все педагоги и не всегда считаются с их мнением (72%), упоминали частые конфликты с учителями (43%), отсутствие интереса к проблемам учеников (28%). Учащихся, которых устраивали отношения с учителями, было значительно меньше. Только 23% учеников отметили, что имеют возможность обсуждать с учителями (и то не со всеми) любую тему, а 10% ответили, что педагоги считаются с их мнением. Нравились учителя только 9% учащихся, не нравились — 15%; 53% учащихся жаловались на несправедливость учителей, в то время как 54% их учителей считали себя справедливыми; 57% учащихся отметили раздражительность учителей, 30% учащихся — их грубость. Удовлетворение от общения с учителями отметили только 5% учащихся и еще 10% — от общения только с одним учителем. В то же время 45% учителей вполне удовлетворены отношениями с учащимися.

Учащихся просили ответить, испытывают ли они трудности в общении с учителями и в каком направлении хотели бы изменить отношения с педагогами.

Из всех опрошенных учащихся больших трудностей в общении с педагогами не отметил никто, средние испытывали 60%, а незначительные — 10%. При этом школьники общались с самым приятным и самым неприятным для них педагогом с разной частотой. Так, в решении учебных вопросов к самым приятным учителям обращаются 43%

учеников, редко так поступают 55%, никогда не обращаются 2%. Таким образом, более половины обучаемых редко обращаются к педагогам даже по учебным вопросам.

По личному поводу к самым приятным учителям часто обращались 15% учащихся, редко — 52%, никогда — 33%; советы относительно личной жизни часто получали от преподавателей лишь 16%, никогда не обретали 84%. Значит, даже самые приятные детям педагоги почти не влияют на личную жизнь учащихся.

Настроение, поступки, ориентации, цели учеников почти не попадают в поле зрения учителей. В основном школьники получают замечания, касающиеся вопросов учения, да и эту помощь они, как правило, инициируют сами. Понятно, почему 35,5% опрошенных считают, что педагоги должны быть более мягкими и чуткими, а 60% — терпеливыми. <...>

Удовлетворенность взаимоотношениями с самым приятным учителем составляет 4,64 балла против 2,87 балла — с самым неприятным учителем (по пятибалльной шкале).

Казанская В. Г., 2003. С. 267.

Е. И. Роговым (1998) тоже показано, что имеются определенные трудности во взаимоотношениях учеников (по мнению учеников и их родителей) с учителем (табл. 3.2).

Таблица 3.2. Распределение ответов учащихся и их родителей на вопрос: «Как складываются отношения учащихся с учителями школы?» (% от числа опрошенных)

№ п/п	Отношения	Учащиеся	Родители
1	Отношения ограничиваются только учебными вопросами	35,8	39,0
2	Хорошие отношения только с одним-двумя учителями	30,2	24,8
3	Учителя не очень интересуют школьников, да и они им не очень интересны	6,3	12,5
4	Отношения носят откровенный, доверительный характер	9,8	9,2
5	Можно всегда посоветоваться по жизненно важным для себя вопросам	9,4	7,2
6	Отношения в основном на подчинении («сказали — делай»)	6,0	5,6
7	Чаще всего отношения носят конфликтный характер	3,8	1,7

Е. И. Рогов отмечает, что полученные данные свидетельствуют об отчуждении значительной части школьников от полноценных человеческих взаимоотношений с учителями. Чаще всего их взаимодействие носит сугубо функциональный характер, причем такой тип отношений нарастает по мере перехода школьников из класса в класс. Эта ситуация довольно типична и соответствует результатам других исследований (Бодалев А. А., 1983; Ковалев Г. А., 1985).

Как было выявлено в проведенном нами исследовании, ученики уважают преподавателя, способного прийти на помощь, умеющего заинтересовать изучаемой темой, показать практическую значимость предмета, способного понять и разделить мнения учеников, спокойного и уравновешенного, отмечающего достоинства учащихся. В личности же и деятельности тех учащихся, кто наиболее приятен учи-

телю и с кем у него складывались конъюнктивные взаимоотношения, педагоги отмечали такие свойства: желание учиться, трудолюбие на уроке, исполнительность, дисциплинированность, отзывчивость, искренность, способность понять педагога, легкость усвоения учебного материала, вежливость, общительность, умение правильно воспринимать критику и положительно влиять на сверстников.

Казанская В. Г., 2003. С. 250.

И все же за время обучения в школе у части учащихся появляется стремление к общению с учителями во внеучебное время. Н. Г. Полехина (1971), изучавшая этот вопрос, отмечает, что выраженность этого стремления зависит от типа школы (обычная или интернат — в нем стремление к общению выше) и от статуса учителя (чем выше статус, тем больше стремление, хотя имеются и исключения, что связано с характером учителя, его стилем руководства).

Неутешительны и данные опроса учителей, приведенные Е. И. Роговым (табл. 3.3). С увеличением стажа все чаще отмечается, что отношения с учащимися носят конфликтный характер и что учителя и учащиеся безразличны друг другу.

Таблица 3.3. Распределение ответов учителей на вопрос: «Как вы оцениваете отношения со школьниками?» (% от числа опрошенных)

Отношения	**Стаж работы**		
	до 5 лет	**от 5 до 10 лет**	**более 10 лет**
Чаще всего носят конфликтный характер	18,5	21,4	23,1
Учащиеся и учителя, как правило, безразличны друг другу	13,9	12,2	15,3
Отношения ограничиваются учебными вопросами	22,9	19,8	16,0
Хорошие отношения у каждого школьника лишь с одним-двумя учителями	22,3	20,5	17,3
С большинством учителей отношения учащихся имеют теплый, неформальный характер	24,4	26,1	28,3

Правда, по мере вхождения в педагогическую профессию все больше учителей считают, что отношения с учащимися носят неформальный, теплый характер, и все меньше учителей считают, что их отношения ограничены лишь учебными вопросами.

Таким образом, заключает Е. И. Рогов, взаимоотношения с учащимися по мере увеличения стажа учителей все больше поляризуются по шкале «теплые отношения — конфликтные отношения», что свидетельствует об их стереотипизации и однозначности, с меньшим количеством промежуточных вариантов.

Признаки, по которым можно «опознать» наличие плохого отношения учителя к учащемуся:

Он дает «плохому» ученику меньше времени на ответ, т. е. не дает ему подумать.

Если дан неверный ответ, он не повторяет вопроса, не предлагает подсказки, а тут же спрашивает другого или сам дает правильный ответ.

Он «либеральничает», оценивает положительно неверный ответ.

В то же время он чаще ругает «плохого» ученика за неверный ответ.

Соответственно реже хвалит за правильный.

Стремится не реагировать на ответ «плохого», вызывает другого, не замечая поднятой руки.

Реже улыбается, реже смотрит в глаза «плохому», чем «хорошему».

Реже вызывает, иногда вообще не работает с ним на уроке.

Леонтьев А. А., 1979а. С. 16.

3.8. Сотрудничество педагога с учащимися

Выделяют три типа сотрудничества — эмоциональный, когнитивный и профессиональный.

Эмоциональный тип сотрудничества проявляется в открытости, экспрессивности, доступности, раскованности педагога. Это состояние педагогического вдохновения. При нем педагог стремится к взаимопониманию через эмоции, эмпатию. Он не только сам переживает ту или иную форму занятий, но и передает свое эмоциональное состояние учащимся.

По В. А. Кан-Калику (1976), педагогу для этого необходимо:

- мысленно представлять и переживать предстоящий урок;
- выработать эмоциональное отношение к материалу занятия;
- использовать для эмоционального освещения учебного материала свои жизненные впечатления (встречи, случаи);
- обсуждать прочитанные книги, последние события, актуализировать ассоциации;
- продумывать интонации, жесты, мимику;
- использовать для образца конкретные данные из биографии выдающихся людей;
- привлекать сведения из жизни класса;
- актуализировать намеченные ранее эмоциональные акценты;
- отталкиваться от наиболее яркого момента в учебном материале;
- мысленно представлять эмоциональные реакции учащихся.

На проявление эмоционального типа сотрудничества влияют такие личностные особенности педагога, как экстравертированность, экзальтированность, демонстративность и направленность на взаимодействие. Имеют значение и психологические особенности учащихся, их открытость, способность эмоционально откликаться на действия учителя и содержание учебного материала.

Когнитивный тип сотрудничества основан на том, что в процесс взаимодействия педагоги включают системы знаний, оценок, социальных установок, моделей поведения, перерабатываемые в знания, умения, социальные установки учащихся. Здесь почти отсутствует спонтанность, одно знание и умение вытекает из другого. К этому типу чаще всего прибегают педагоги-интроверты, педагоги, склонные к педантизму.

Профессиональный тип сотрудничества используется педагогами в профессиональных учебных заведениях. Учащиеся должны обладать профессиональной направленностью, а педагог — профессиональными знаниями и умениями.

3.9. Типизация учащихся педагогами

В представлении большей части учителей (76%) учащиеся, по данным Л. М. Митиной (1991), относятся к следующим пяти типам.

Первый тип — ученики-отличники, сотрудничающие с учителем. Это гордость учителя. Учитель доверяет им и надеется на них, видит в них результат своего труда.

Второй тип — ученики, которых учитель считает способными, талантливыми, но с которыми у него возникают трудности, конфликты в связи с их недисциплинированностью, ненадежностью, несистематической работой, которые «преступно» не используют свои способности. Несмотря на это, учитель ценит способности таких учеников.

Третий тип — послушные ученики, благодарные учителю за каждое проявление симпатии и помощи, но считающиеся малоспособными. Учитель не ждет от них больших успехов, но проявляет к ним определенную симпатию, стремясь сделать приемлемыми их учебные неуспехи.

Четвертый тип — проблемные ученики, которые постоянно конфликтуют с учителем. Иногда ему кажется, что этим ученикам вообще не место в классе.

Пятый тип — ученики почти не привлекают к себе внимание учителя. Он редко обращается к ним, часто долго не может запомнить, из какого они класса («А» или «Б»), как точно их зовут.

С каждым из этих типов учащихся, пишет Л. М. Митина, учителя ведут себя специфически, что сказывается на успеваемости, поведении и развитии личности учащихся.

Во взаимодействии с учениками первого типа учителя чаще всего хвалят их, ставят их в пример другим учащимся, проявляют доверие, поручают почетные обязанности. Возможная неудача таких учеников интерпретируется учителем как проявление временного недомогания. В результате ученики не приобретают опыт преодоления трудностей интеллектуального и эмоционального порядка. У учеников могут появиться также отрицательные черты характера — эгоистичность, надменность, заносчивость, излишняя самоуверенность.

Учеников второго типа из-за их активности, недисциплинированности учитель с легкостью «переводит» в категорию проблемных с вытекающими отсюда отрицательными последствиями для развития личности этих одаренных учеников.

Ученики третьего типа в результате сложившихся взаимоотношений с учителем привыкают к слабым результатам, утрачивают потребность активно стремиться к улучшению своей успеваемости.

С учениками четвертого типа учителя в основном используют выговоры, угрозы, демонстративно проявляют к ним недоверие, предсказывают им неудачи в школе и в будущей жизни. К успехам такого ученика относятся с недоверием, не оказывают ему помощь. Все это приводит к углублению проблемности такого ученика.

Обезличенный подход учителя к ученикам пятого типа приводит к проблемам во взаимоотношениях — недоверию, конфронтации.

ГЛАВА 4

Виды и формы воздействий педагога на учащихся

4.1. Виды воздействий

Виды воздействий педагога на учащихся определяются целью этих воздействий. В соответствии с этим выделяют *организующие*, *оценивающие* и *дисциплинирующие воздействия*. Их количество зависит от уровня профессионального мастерства педагога. У преподавателей высокого уровня на первом месте стоят воздействия организующего характера, а у преподавателей низкого уровня — дисциплинирующего, тогда как организующие воздействия занимают последнее место. В общем, это понятно: если педагог не уделяет должного внимания организации деятельности учащихся, то приходится тратить время на поддержание дисциплины, так как одной из причин ее нарушения является плохая организация урока.

В. Г. Казанская (2003) делит все виды воздействия педагога на учащихся на две группы — сближающие и разделяющие контакты. К первым относятся одобрение, поощрение самостоятельности, похвала, просьба, юмор, совет, предложение; ко вторым — замечания, насмешки, ирония, упреки, морализирование, повышенная интонация, окрик, угроза, оскорбления, придирки. Ее исследование показало, что чаще всего педагоги воздействовали на учащихся, прибегая к повышенной интонации, окрику, морализованию, насмешкам. Реже всего использовали поощрение самостоятельности и одобрение.

Вообще, у опытного преподавателя количество воздействий за одно занятие в четыре раза меньше, чем у преподавателя низкого уровня, так как вследствие высокой организации урока в них нет большой необходимости. У преподавателей низкого уровня в течение урока практически ни на мгновение не прекращаются замечания, указания и т. д. В то же время репертуар воздействий у опытного учителя разнообразнее, чем у учителя низкого уровня. Следовательно, воздействия последнего более стереотипны, однообразны, что еще больше усугубляет их негативный эффект. Воздействия такого педагога превращаются в назойливость.

Воздействие педагога на сознание и волю ученика может осуществляться в форме проявления внимания к учащемуся, просьбы, требования и принуждения, убеждения, внушения, шутки.

4.2. Проявление внимания к учащемуся

Существенным моментом общения является проявление педагогом внимания к ученику. Нет общения в том случае, если преподаватель на уроке не видит ученика, как кажется последнему. Педагог, конечно, видит ученика, но не проявляет к нему внимания. Тогда ученику кажется, что он лишь фон для преподавателя, не воспринимается как отдельная личность, что педагог безразличен к нему и его успехам.

Умение видеть всех учеников на уроке появляется у молодых педагогов уже через 7–10 учебных занятий. Но надо научиться еще показать, что видишь каждого ученика. Причем сделать это надо так, чтобы у ученика возникла радость: «Меня заметили! Меня выделили!»

Пока обращенное к ученику слово, жест в его сторону, легкий кивок, улыбка не покажут ученику, что его видят, ученик существует на уроке как бы анонимно, а такое анонимное положение будто освобождает его от необходимости правильно себя вести на уроке. Более того, нарушение им дисциплины, безделье могут явиться результатом его протеста против невнимания к нему учителя, способом, с помощью которого он хочет привлечь к себе внимание.

Поэтому педагог должен стремиться к тому, чтобы каждый ученик чувствовал на занятии, что он находится в поле внимания учителя.

Это достигается путем установления различных контактов-обращений к учащимся в форме вопроса: «Ты согласен со мной?», «Как ты себя чувствуешь?», или путем выражения согласия: «Правильно», или же с помощью просьбы: «Помоги, пожалуйста». Множество контактов-обращений создает у учащегося впечатление постоянного контроля за ним учителя. Это особенно важно на первых уроках. При обращении к учащимся важно, чтобы педагог не путал их имена и фамилии.

Как только контакт установлен, ребенок становится доверчивым и раскованным, перестает бояться педагога (исчезает пугающая неизвестность отношения к нему педагога). Больше того, проявление внимания педагогом льстит ребенку, он отвечает взаимностью, старается выполнить задание как можно лучше. Учитывая поощрительную функцию внимания, можно использовать отсутствие внимания к ученику на данном уроке как меру наказания за то, что на прошлом уроке он вел себя плохо, ленился. Ученик почувствует это, если невнимание к нему будет подчеркиваться учителем. Например, при опросе он каждый раз как будто бы не замечает поднятую учеником руку и вызывает учеников, находящихся рядом с провинившимся.

4.3. Просьбы и требования педагога

Просьба как форма воздействия на ученика может использоваться педагогом в том случае, когда он не хочет из педагогических соображений придавать общению с учащимся официальный характер. Ученику льстит, что вместо приказа, требования педагог использует форму обращения к нему, в которой проявляется некоторый момент зависимости педагога от ученика. Это сразу меняет его отношение к воздействию педагога — ему хочется показать, что и он может чем-то помочь педагогу, что и он что-то значит в возникшей ситуации.

Требование является более жестким воздействием педагога на учащихся. Право педагога на подчинение ему учащихся обусловлено его ответственностью перед государством и обществом за воспитание и развитие ученика. Личность не может развиваться без преодоления выдвигаемых перед ней требований. Поэтому педагог, не добившийся выполнения учениками требований, по существу не выполняет свой гражданский и профессиональный долг.

Подсчитано, что число требований, предъявляемых учителем к учащимся на уроке, — больше тридцати. Ученику надо быть сосредоточенным, надо добросовестно работать, надо соблюдать дисциплину и т. п. С каждым годом обучения в школе число этих «надо» возрастает. При этом их смысл, очевидный учителю, не раскрывается сразу ученику, поскольку со многими из них он встречается в школе впервые. Кроме того, часто он расценивает требование как проявление власти администратором. В этом случае он сопротивляется выдвигаемым педагогическим требованиям, так как не хочет быть послушной игрушкой в руках учителя. Он хочет, чтобы требования имели для него определенную значимость, отвечали бы имеющимся у него потребностям. Обладая рано и остро возникшим ощущением себя как личности, развитым чувством собственного достоинства, развитой способностью мыслить и анализировать явления жизни, ученик хочет, чтобы требования были четко аргументированы. Эта аргументация способствует формированию у учащихся активной жизненной позиции, осознанному, а не слепому выполнению требований. Осознанный смысл и общественная ценность выдвигаемых учителем требований становятся для них внутренним побудителем исполнения необходимого. Неукоснительно и постоянно выполняемые всеми школьниками требования, переходя в традицию коллектива, становятся требованиями и самого коллектива, каждого его члена.

> Наиболее часто применяемой формой побуждения является педагогическое требование, в котором задаются формы деятельности и которое направлено на формирование у учащихся стремлений к достижению целей обучения определенными средствами и способами. Степень обязательности, повелительности, императивности, с которой предъявляется требование, будет свидетельствовать об уровне требовательности того или иного преподавателя. Крайние варианты требовательности (чрезвычайно завышенные, т. е. чрезмерно авторитарные и императивные, либо крайне заниженные — либеральные) одинаково пагубно влияют на конечные результаты обучения. В случае завышенных требований у обучаемых нарастает сопротивление, психическое напряжение или даже отказ от продолжения деятельности и общения. Когда же требования занижены или вовсе не предъявляются, то для учащихся теряются внешние опоры организации ими собственной деятельности. Потребность в этих внешних опорах тем больше, чем меньше уровень самостоятельности и самоорганизации. <...>
>
> Поэтому оптимальная мера требовательности как особой формы управления людьми должна соотноситься с конкретной ситуацией обучения, а также с психологическими особенностями тех, кто учится.
>
> Якунин В. А., 1998. С. 593.

Г. А. Молодцова (1982) выделила несколько характеристик требовательности.

Вариативность — характеризует меру изменчивости требований с учетом конкретной ситуации и психологическими особенностями учащихся.

Динамичность — предполагает изменение их по содержанию, частоте и форме предъявления по мере психического развития ребенка, школьника, взрослого.

Направленность — характеризует предметное содержание, по поводу которого предъявляется данное требование.

Устойчивость — характеризует меру последовательности и постоянства в проявлении требований.

Мотивированность — указывает на цели, ради которых оно предъявляется.

Результативность — выражает степень соответствия достигнутого в обучении результата нормам деятельности, заданным в требовании.

Адекватность — показывает соответствие меры требовательности решаемой педагогической задаче.

Совокупность перечисленных характеристик порождает многообразие способов предъявления требований и меняет меру их эффективности.

Возникновение различных форм требовательности во многом зависит от личностных особенностей преподавателя. Например, Г. А. Молодцова выявила, что у преподавателей с высоким уровнем требовательности заметно выражены авторитарность, повышенная самооценка, независимость.

Требование преподавателя должно быть аргументированным. Аргументация снимает с требования окраску волевого воздействия учителя и придает ему характер общественных норм, признанных всеми членами общества. Чем основательнее аргументация, тем большее общественное значение она имеет для детей, тем больше их доверие к требованию и тем большее желание у них возникает его выполнить. Требования, не подкрепляемые аргументацией, порождают казусы.

Учитель, не потрудившийся объяснить себе и школьникам, зачем, почему, для чего существуют требования, становится на путь наименьшего сопротивления: провозглашает, что дети должны слушаться взрослых, потому что они дети. Конечно, такой скрытый аргумент подростками и юношами, стремящимися казаться взрослыми, принят быть не может.

Аргументации можно придать любой характер — нравственный, гражданский, эстетический, даже эгоистический. С помощью аргументации можно воспитать и горячего коллективиста, если всем требованиям находить обоснование с точки зрения заботы о благополучии коллектива, и яркого индивидуалиста, если все требования объяснять с позиции заботы о собственном благополучии ученика. Поэтому педагог, не обращающий внимания на содержание и форму аргументации, может сформировать и отрицательное в общественном плане самосознание учащегося.

Выше уже говорилось, что требований, предъявляемых к ученику, много. Аргументаций же еще больше, поскольку каждое требование может быть аргументировано по-разному в зависимости от обстоятельств.

При выдвижении аргументации нужно учитывать следующие положения:

1. Аргументация не должна превращаться в постоянное чтение морали, назидание, наставление; превращенная в специальное разъяснительное воздействие открытого характера, она изживает сама себя, профанируется ее смысл.
2. Аргумент, хотя и может быть заготовлен педагогом, для учащихся должен выглядеть экспромтом; в связи с этим нельзя повторять уже высказанную раз аргументацию в прежней форме, надо найти новую форму для прежней аргументации.

3. Строя аргументацию, необходимо учитывать возрастные и половые особенности учащихся.
4. Нельзя использовать аргументацию-угрозу: «Двойку поставлю!», «К уроку не допущу!», «В дневник запишу!» Аргументация-угроза не дает возможности школьнику увидеть в требовании социальный смысл. Больше того, школьник начинает расценивать вседозволенность людей, занимающих более высокое административное положение, как проявление сущности общественной жизни.

4.4. Убеждение и внушение

Убеждение является одной из главных форм воздействия педагога на учащихся, его основой служит разъяснение сути явления, причинно-следственных связей и отношений, выделение социальной и личностной значимости решения того или иного вопроса. Убеждать можно не только словом, но и делом, личным примером. Убеждение наиболее надежно в психологическом отношении. Иногда, при развитом у учащегося самолюбии, хороший эффект дает воздействие через *противопоставление*. Например, учитель физической культуры говорит ученику: «Илья, здесь не очень глубоко, но у тебя вряд ли хватит смелости лечь на воду и поплыть... Вот Петя (ученик, с которым Илья находится в конкурентных отношениях) наверняка не побоялся бы...»

Внушение в отличие от убеждения адресовано не к разуму и логике человека, не к готовности мыслить и рассуждать, а к чувствам, к готовности ученика получить инструкцию к действию, указание, распоряжение. Поскольку учащиеся верят в доводы, приводимые педагогом, даже бездоказательные, внушение не нуждается в системе логических доказательств и глубоком осознании смысла сообщаемой информации. На ученика при внушении действует не столько содержание внушения, сколько его форма — внешний вид педагога, интонация голоса, твердый взгляд и т. п.

Внушение бывает *непреднамеренным* и *преднамеренным*. В первом случае педагог не ставит специальной цели внушить что-то, однако его состояние невольно передается учащемуся. Например, волнение учителя перед выступлением на школьном концерте может передаваться его подопечным. Преднамеренное внушение характеризуется наличием конкретной цели внушения. По содержанию внушения его делят на *специфическое* и *неспецифическое*. В первом случае ученику внушаются конкретные мысли и поступки, во втором — настроение, психические состояния и т. п.

Педагогическая практика знает так называемые дидактогении (от греческих слов «педагог» и «рождаю»). Я наблюдал случай, когда курсант, всегда чувствовавший себя уверенно в полете, вдруг начал испытывать на «штопоре» непреодолимый страх, которого раньше у него не было. Оказалось, что причина тому — записка его учителя, оставленная при отъезде. В ней было сказано: «Надеюсь, скоро увидимся, но будь осторожен со “штопором”».

Платонов К. К., 1966. С. 200.

По способу воздействия внушение бывает *прямым* (или открытым) и *косвенным* (или закрытым). Прямое внушение характеризуется открытостью цели внушения и прямой направленностью его на конкретного ученика: «Не бойся, ты хорошо выступишь. Ты спокоен...» и т. п. Косвенное внушение обладает свойством опосредствованного воздействия на ученика. Можно, например, сказать ему, что в параллельном классе все без исключения учащиеся решили эту задачку. Косвенное внушение, таким образом, является внушением «окольным путем».

Прямое внушение требует создания определенных условий. Внушающее воздействие будет более сильным, если исходит от хорошо знакомого педагога, чем от другого, не ведущего занятий в данном классе. Способствует внушению доброжелательное отношение педагога к ученику, уверенность речи и вида педагога. Имеет значение и то, что внушается учащемуся. Самым трудным является изменение мировоззрения учащегося. Даже в гипнозе, когда сознательность и критичность человека снижены, невозможно внушить ему то, что противоречит его взглядам и убеждениям.

Поэтому внушение не является ведущим способом формирования мировоззрения учащихся. Кроме того, то, что вызывает сомнение, недоверие, воспринимается внушаемыми хуже. Чем младше дети, тем более они внушаемы, поскольку у них слабо развита критичность мышления, сильно выражена эмоциональность, довлеет авторитет. Девочки более внушаемы, чем мальчики.

Выбор способа внушения во многом зависит от особенностей учащихся. Если ученик слабо внушаем, то целесообразно применять не прямое, а косвенное внушение. В одном случае лучший результат достигается, если педагог показывает свое превосходство над учащимися, в другом — если педагог дает им понять, что рассчитывает на их помощь и желание. Следует учитывать и свои возможности как субъекта внушения: если авторитет педагога у учеников достаточно высок, то можно внушать от своего имени; если же нет, то целесообразно прибегнуть к имени другого человека, мнение которого для ученика более весомо.

Если класс согласен с мнением педагога, то внушение отдельному ученику лучше проводить вместе с группой, так как групповое внушение сильнее индивидуального. Если же группа не принимает точку зрения педагога, то внушение надо проводить с глазу на глаз.

4.5. Разъяснение

Разъяснение, производимое педагогом, включает в себя указания на последствия, возникающие для других в результате неправильного поведения ребенка. Оно побуждает ребенка замечать переживания других, если педагог подчеркивает причиненный другому вред и вследствие этого — страдание, причиной которого стал именно ребенок.

Разъяснение бывает эффективным уже в двухлетнем возрасте. Показано, что дети матерей, использовавших разъяснения, в дошкольном возрасте проявляли бóльшую склонность исправлять последствия своих неправильных поступков. Такие дети демонстрируют также более просоциальное поведение: они спонтанно обнимают других людей, испытывающих страдания, отдают им свои игрушки и выражают им вербальное сочувствие.

Успех разъяснения может определяться его способностью формировать активную приверженность ребенка нравственным нормам (Turiel, 1998). Как это происходит? Во-первых, при разъяснении детям рассказывается о том, как следует вести себя, с тем, чтобы они могли вспомнить эту информацию в ситуациях, которые возникнут в будущем. Во-вторых, обращая внимание детей на то влияние, которое их действия могут оказать на других людей, педагоги поощряют сочувствие и благожелательное отношение, мотивирующие использование полученной информации в просоциальном поведении (Krevans, Gibbs, 1996). В-третьих, детям разъясняются причины, по которым им надо изменить свое поведение, так они привлекаются к решению о правомерности ожиданий педагогов, что способствует принятию норм, потому что они имеют смысл. Если разъяснение используется постоянно, дети могут сформировать сценарий для негативных эмоциональных последствий, возникающих в результате причинения вреда другим людям: ребенок причиняет вред, разъяснение указывает на этот вред, ребенок испытывает сочувствие к жертве и вносит исправления. Сценарий сдерживает последующие проступки (Hoffman, 2000).

Берк Л. Е., 2006. С. 761–762.

4.6. Принуждение

Эта форма воздействия используется обычно в тех случаях, когда другие формы воздействия недейственны или когда нет времени, чтобы их использовать. Принуждение выражается: 1) в прямом требовании педагога к учащимся согласиться с его мнением и предлагаемым решением, принять готовый эталон поведения и т. п. при несогласии ученика с ними; 2) в выполнении распоряжения педагога.

Принуждение действует только в том случае, если принуждающий имеет более высокий социальный статус, чем принуждаемый. Авторитет педагога в глазах принуждаемого облегчает выполнение распоряжений. В противном случае отказ учащегося от противодействия распоряжению носит формальный характер. Как постоянная форма воздействия на учащихся принуждение малопригодно. Однако полностью отказываться от него нецелесообразно.

Во-первых, принуждение способствует снятию конфликтной ситуации на данный отрезок времени и выполнению учащимися необходимых действий (при этом для смягчения конфликта и категоричности требований педагогу нужно пообещать разобраться в ситуации и выполнить это обещание). Во-вторых, как отмечал К. Д. Ушинский, принудительная работа имеет «значение обязанности, которую воспитанник выполняет не потому, чтобы она ему нравилась, но из повиновения воспитателю (сопровождаемого, конечно, доверием и любовью к нему), потому что должен выполнить. Это приучение к выполнению долга так драгоценно, что если бы педагогике удалось <...> превратить все <...> ученье в занимательную для дитяти игру, то это было бы большим несчастьем для воспитания. <...> Человек, который не умеет принудить себя делать то, чего не хочет, никогда не достигнет того, чего хочет».[1]

Добиться повиновения можно обещанием поощрения, давлением на совесть и сознательность учащихся, созданием безвыходной ситуации и, что нежелательно, угрозой.

[1] *Ушинский К. Д.* Избранные педагогические сочинения. М., 1974. Т. 1. С. 478.

4.7. Оценка действий, поступков учащихся и успешности выполнения ими учебных заданий

Одной из форм воздействия педагога на ученика является оценка его поступков и действий.

Б. Г. Ананьев (1980) делит оценки по выполняемым ими функциям на ориентирующие, стимулирующие и воспитывающие.

Ориентирующая оценка содействует осознанию учеником процесса учебной деятельности и пониманию им уровня собственных знаний.

Стимулирующая оценка воздействует на эмоциональную и волевую сферу учащихся посредством переживания успеха и неуспеха, формирования притязаний.

Воспитывающая оценка вызывает у учащегося определенное отношение к себе, через нее формируется о себе мнение как об учащемся, личности. Человеку не безразличны отношение к нему других, даваемые ими оценки. Поэтому оценки способствуют формированию качеств личности, позиции человека по отношению к коллективу и обществу, повышают или снижают активность учащегося, формируют его самооценку. Как отмечает А. И. Липкина (1976), возрастная динамика самооценки учащихся «детерминирована не столько их объективными возможностями, сколько влиянием оценочных воздействий учителя и учеников класса» (С. 127).

Можно говорить и о **контролирующих оценках**, которые дают возможность учащемуся определить уровень своей успешности в учении и вносить в процесс обучения коррекцию. Оценка в этом случае играет для учащегося роль обратной связи. Получая ее, учащийся быстрее обучается (рис. 4.1).



Рис. 4.1. Значение знания результатов выполнения упражнения (по М. В. Гамезо и И. А. Домашенко. С. 93). По вертикали — качество навыка, по горизонтали — номер упражнения. Группа А — с оценкой качества, группа Б — без оценки качества. После десятого упражнения группы поменялись местами

Однако чтобы оценка выполняла свои функции и играла образовательную и воспитательную роли, она должна удовлетворять следующим требованиям:

- осуществляться систематически, но без «перебора», так как большое количество парциальных (текущих) оценок, вытекающих из постоянного внешнего контроля, сковывает самостоятельность и инициативу учащихся, не

позволяет развиться самоконтролю, не дает возможность удовлетворить потребность в самовыражении;[1]

- быть объективной в смысле непредвзятости;
- носить дифференцированный характер в зависимости от прилежания, способностей и характера ученика; носить индивидуальный характер (чтобы ученик не мог прикрыться делами товарищей);
- быть разнообразной по форме.

Различают **фиксированные** и **нефиксированные оценки**. Фиксированная оценка называется отметкой. Нефиксированная оценка осуществляется чаще всего учителем словесно как мера поощрения или порицания учащихся. Между этими двумя формами оценок имеется существенное различие. Оценка, которую ставит учитель в журнал, является официальной. Как правило, формируя свою самооценку, учащиеся ориентируются на оценки, выставленные в журнал — официальный документ. Но и вербальная оценка не менее значима для учащегося, для формирования его самооценки, стимулирования его учебной активности. Она позволяет педагогу учитывать сложившуюся ситуацию, подчеркивать прилежность учеников, которым трудно дается учеба, и наоборот, выражать осуждение способных, но ленивых. Она более лабильна, эмоционально окрашена, следовательно, более доходчива до ума и сердца учащихся (Максимова Н. Ю., 1983).

Известно, что лучшие учителя допускают некоторое несоответствие между вербальной оценкой и отметкой, которую ставят в журнал. Если отстающий ученик начинает больше времени уделять выполнению учебных заданий, проявляет при этом старание, то опытный учитель повышает вербальные оценки, несмотря на то что отметки все еще остаются посредственными. Это усиливает интерес подростка к учению и одновременно вселяет ему уверенность в своих силах. Однако постоянное несоответствие двух видов оценок вызывает противоречивые тенденции в развитии самооценки подростков, порождает недоверие к учителю.[2]

Максимова Н. Ю., 1983. С. 44.

Кроме того, оценки бывают **парциальными** и **интегральными**. Первые имеют отношение к отдельным актам поведения, действиям, ответам учащихся. Способ их выражения всегда вербальный. Вторые касаются личности ученика и его поведения в целом («Ты же способный мальчик, можешь осилить и не такое!»), а также четвертных и годовых отметок.

Различные формы оценочной стимуляции учащихся педагогом представлены на рис. 4.2.

[1] Имеющиеся в настоящее время тенденции в оценочной деятельности педагогов, когда предлагается оценивать, да еще в баллах, каждое действие и усилие учащегося (Цукерман Г. А., 1999), противоречат этому утверждению. С одной стороны, это приводит к усилению контроля за учебной деятельностью учащихся и, возможно, даже временному повышению их активности, а с другой стороны, не превратит ли это деятельность учителя в сплошную фиксацию действий учеников и их оценку, из-за которой нетрудно потерять все остальные не менее важные стороны учебного процесса?

[2] Помню, как учитель истории с крайне авторитарным типом руководства, часто оценивал наши ответы так: «Молодец! Садись, дурак, двойка!»

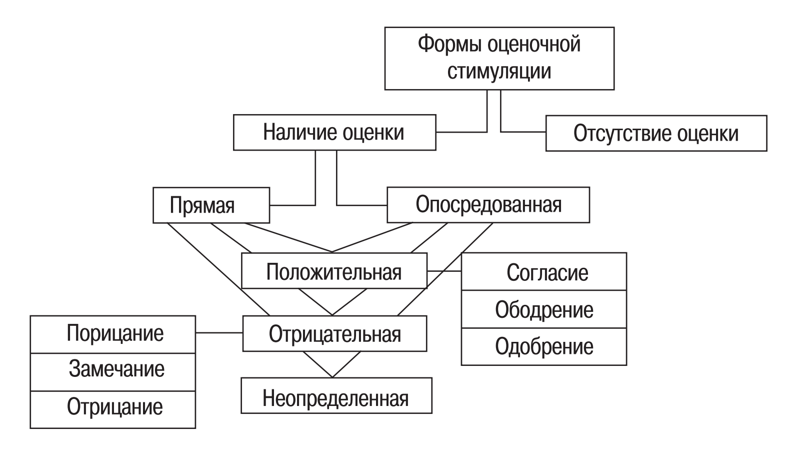


Рис. 4.2. Формы оценочной стимуляции учащихся

По способу предъявления педагогические оценки подразделяются Б. Г. Ананьевым на прямые и опосредованные.

Прямая оценка действий учащегося осуществляется педагогом тогда, когда он сообщает свое мнение, обращаясь непосредственно к этому учащемуся.

Опосредованная оценка связана с оценкой действий учащегося через оценку другого ученика. Она имеет место также при оценке ученика классом в целом или отдельными учениками. В целях активизации класса этот прием может быть эффективным при условии, что учитель после оценки класса даст свое разъяснение, выразив с этой оценкой согласие или несогласие.

Однако в ряде случаев имеет место скрытая форма опосредствованной оценки, которая оказывает на учащегося негативное влияние. Например, педагог, не дав никакой прямой оценки ответу одного учащегося, после ответа другого ученика говорит: «Это другое дело. Садись» и, обратившись к первому учащемуся, добавляет: «Садись и ты». В этом случае первый ученик, видя, что одобрение получил лишь второй, расценивает отсутствие прямой оценки своих действий как порицание.

Отсутствие оценки, как прямой, так и опосредствованной, оказывает отрицательное влияние на активность учащихся, так как неоценивание одного на фоне оценивания других воспринимается как избирательное отрицательное отношение педагога к ученику, пренебрежение им, игнорирование его. Неоценивание ведет к формированию неуверенности в собственных силах, к формированию у учащегося представления о собственной неполноценности. Поэтому отсутствие оценки является самым худшим способом оценки, поскольку это воздействие педагога не ориентирует, а дезориентирует учащихся, вызывает у них снижение активности и целеустремленности. В этом случае учащийся вынужден строить собственную самооценку не на основе объективной оценки, а на субъективных истолкованиях намеков, ситуации, поведения педагогов и товарищей по учебе. Интонация, жест, мимика педагога приобретают при этом особое смысловое значение для ученика.

Согласие педагога с действием, поступком или ответом ученика является для последнего ориентацией в правильности совершаемого, стимуляцией его дальнейших усилий в том же направлении. В воспитательных целях, когда требуется более чуткое отношение к учащемуся, необходимо не только определение вер-

ности действия, но и эмоциональная поддержка, выражаемая в форме *одобрения*: «Смелей, смелей... Вот так», «Делай так и дальше, ты правильно делаешь» и т. п. Одобрение необходимо учащимся, не уверенным в собственных силах, робким, слабо развитым.

Одной из форм **отрицательных оценок** является *отрицание* ответа или действия ученика, несогласие с ними. Однако, чтобы несогласие оказывало полезный стимулирующий эффект, оно должно носить мотивированный характер, т. е. педагог должен объяснить учащемуся причину своего несогласия, а также то, что должен сделать учащийся, чтобы решить поставленную задачу. Основные приемы отрицания — оперирование словами и фразами типа: «Нет», «Не так делаешь», «Не то» — должны подкрепляться объяснением, подсказкой ученику, как правильно выполнить упражнение. В этом случае отрицание способствует перестройке мышления учащегося, переструктурированию имеющихся у него знаний в соответствии с логикой решения задачи.

При низком мастерстве (мастеров ПТУ) у раздражительных, несдержанных, ригидных, с выраженной авторитарной установкой, низким статусом в межличностных отношениях, частота применения порицания (в перерасчете на одну ошибку обучаемого) значительно выше, чем у мастеров с противоположными индивидуальными свойствами. При высоком же уровне педагогического мастерства частота применения воздействия связана со свойствами личности мастера, его индивидуальным статусом и не связана со свойствами темперамента.

Ерошенко А. А., 1986. С. 62.

Другими формами отрицательных оценок педагогом поступков и действий учащихся являются различные виды порицания (упрек, осуждение). Действие порицания может быть двояким. Если оно раскрывает перспективу перед учащимся («Смотри, какие у тебя способности! А ты их не реализуешь...»), то является положительной стимуляцией учащегося, если же порицаются не только знания и умения учащегося, но и его интересы, способности, то порицание является отрицательной стимуляцией, ведущей к снижению потребностей, уровня притязаний и активности учащегося. Такой эффект может оказать, например, порицание: «Я же говорил тебе, что ничего не получится. Не с твоими способностями заниматься рисованием!» Кстати, чаще всего порицаются именно «бесперспективные» в глазах педагога учащиеся. За одинаково правильные ответы «перспективных» хвалят в два раза чаще, чем «бесперспективных»; за одинаковую неудачу «бесперспективных» ругают в три раза чаще, чем «перспективных».

Однако не всегда порицание приводит к такому результату. Учащиеся с высоким уровнем притязаний, уверенные в себе после порицания могут еще больше мобилизоваться, чтобы доказать педагогу, что, с их точки зрения, он не прав. Поэтому использование порицания как и поощрения требует от педагога учета индивидуальных психологических особенностей учащихся.

На вопрос: «Как вы обычно поступаете в том случае, если ваш ученик не согласен с вашей оценкой его поведения или успеваемости?» — 25% учителей ответили, что таких ситуаций в их практике нет, 16% учителей предпочитают просто не реаги-

ровать на подобные высказывания учеников, а 35% учителей начинают убеждать ученика в неправомерности его высказываний. Только 6% педагогов отметили, что в подобных случаях они сначала проверяют свою точку зрения, затем уточняют позицию ученика, дают возможность отстоять свое мнение или убеждают в ошибке.

Предоставляя ученику возможность отстаивать свое мнение и тактично направляя рассуждения ребенка, учитель тем самым помогает ему формировать собственную оценочную деятельность, развивать умение анализировать оценочные суждения учителя (следовательно, формировать и свою самооценку). Наблюдения дают основание считать, что такой способ работы учителя очень эффективен не только для воспитания подростков (корректирует их поведение, предупреждает развитие высокомерия, завышенной самооценки либо, наоборот, — неуверенности в себе, ощущения своей неполноценности), но и для развития его собственных профессиональных качеств, таких как уважение к ребенку, терпеливость, педагогический такт, эмпатия. Беседы с учителями показали, что многие из них (62%) не задумываются о причинной зависимости между их оценочной деятельностью и формированием самооценки учащихся и поэтому, видимо, не стараются овладеть мастерством влияния на учащихся с помощью вербальной оценки. Так, например, из 30 начинающих учителей 13 практически не пользовались этим приемом.

Максимова Н. Ю., 1983. С. 44.

Н. Ю. Максимова отмечает один важный момент, касающийся оценки учащихся. Часто наблюдается расхождение между представлениями педагогов о личностных качествах учащихся и действительными их особенностями. Происходит это вследствие того, что у учителя уже сформировалось представление о данном учащемся, которое изменяется медленнее, чем развиваются личностные качества ученика. Положительные изменения остаются незамеченными. Эти ошибки учителя усугубляются тем, что родители учеников, чтобы предотвратить конфликт с учителем или из-за недоверия к ребенку (что наблюдается в 75% случаев), соглашаются с его оценкой и применяют санкции к ребенку, подкрепляющие действие оценки. В результате у ребенка формируется низкая самооценка, ученик становится пассивным, неуверенным в себе, у него формируется отрицательное отношение к учебной деятельности. А это приводит и к снижению успеваемости.

Как показала Н. Ю. Максимова, оценка учителем положения отвергаемых учеников в классе, как правило, совпадает с представлением этих учеников о своем статусе в межличностных отношениях.

Г. Ю. Ксензова (1999) дала характеристику поведения учителя при индивидуальной и нормативной педагогических оценочных стратегиях (табл. 4.1).

Таблица 4.1. Поведение учителя при различных оценочных стратегиях

Индивидуальная оценочная стратегия	Нормативная оценочная стратегия
Анализирует особенности ситуации и свое поведение в ней	Ориентируется на устойчивые характеристики способностей
Делает осторожные прогнозы	Делает долговременные прогнозы
Сильных порицает за ухудшение, слабых хвалит за улучшение	Сильных хвалит всегда, слабых — очень редко
Поощряет за старание в процессе работы	Оценивает за результат, процесс не видит
Чаще дает индивидуальные, разные по сложности задачи	Чаще дает всем одинаковые задачи

Положительно оценивая действия учащегося, педагог должен придерживаться следующих правил:

- необходимо сопровождать оценку объяснениями, почему это действие оценивается так, а не иначе;
- оценка должна даваться своевременно, без откладывания на потом;
- нужно подчеркнуть значимость достигнутого учащимся результата;
- необходимо поощрять достижение результата, а не участия вообще;
- нужно связывать достигнутое с затраченными усилиями.

В представлении родителей понятия «отметка» и «педагогическая оценка» не дифференцируются, большинство родителей не видят различий между ними. Так, 80% родителей содержание отметки сводят к оценке знаний и работы учеников; 55% таким же образом понимают содержание педагогической оценки. Можно выделить часть родителей, составляющую около 30%, дифференцирующих отметку и оценку. Они рассматривают содержание последней более широко, считая, что она включает и качества личности ребенка. <...> При обучении без отметок подавляющее большинство родителей испытывает дискомфорт, только 10% позитивно относятся к отказу от них. Отметка понимается как более объективный показатель, а педагогической оценке приписывается субъективность. <...> Более 60% родителей расценили отметку как источник повышения мотивации, как стимул для саморазвития.

Значимость отметок, получаемых ребенком, усиливается тем, что они выступают для родителей в качестве критерия оценки их собственной активности и успешности в роли родителя. Так, 60% опрошенных считают, что плохая отметка ребенка является показателем того, что родители «не доработали», иными словами, мало занимаются с ребенком, недостаточно контролируют его. Более того, такая оценка родителями своих действий аффективно окрашена, типичны следующие высказывания: «Чувствую стыд» (огорчение, вину, обиду, досаду, унижение, тревогу).

Семенова З. Ф., Роднянская Е. А., 2001. С. 418.

4.8. Поощрение

Действенным способом воздействия педагога на учеников является поощрение. Оно может осуществляться как морально: похвалой, благодарностью, проявлением доверия, — так и материально: награждением грамотами и призами и т. д. Поощрение воздействует не только на ученика, но и на класс, изменяя его отношение к ученику. В результате у ученика меняется самооценка, повышается или понижается уровень притязаний, активность, целеустремленность. Однако однозначной зависимости между поощрением и повышением активности, а также между наказанием и снижением активности нет. Поощрение может приводить и к снижению прилежания ученика, формированию у него отрицательных черт характера. Это происходит, например, в случае перехваливания, при котором односторонне выставляются достоинства учащегося и не фиксируется его внимание на недостатках, не задействуется его самокритичность (зачем ему стараться, когда он и так лучше всех в классе решает задачи или прыгает в высоту?) Поэтому важно знать, как можно эффективно использовать похвалу (табл. 4.2).

Отсутствие к себе критического отношения отражается и на взаимоотношениях такого ученика с одноклассниками, способствует росту у него индивидуалистических тенденций, пренебрежительному отношению к товарищам. Чтобы противодействовать этой тенденции, педагог должен умело пользоваться и отрицательными формами оценок (табл. 4.2).

Таблица 4.2. Эффективное и неэффективное поощрения

Эффективное поощрение	Неэффективное поощрение
Осуществляется постоянно	Осуществляется от случая к случаю
Осуществляется обоснованно, т. е. сопровождается объяснением, что именно достойно поощрения	Делается в общих чертах
Педагог проявляет заинтересованность в успехах учащегося	Педагог проявляет минимальное, формальное внимание к успехам учащегося
Педагог поощряет достижение определенных результатов	Педагог отмечает участие в работе вообще
Педагог сообщает учащемуся о значимости достигнутых результатов	Педагог дает учащемуся сведения о его достижениях, не подчеркивая их значимость
Педагог дает сравнение прошлых и настоящих достижений учащегося	Педагог ориентирует учащегося на сравнение своих результатов с результатами других
Поощрение соразмерно затраченным усилиям	Поощрение независимо от усилий, затраченных учащимся
Педагог связывает достигнутое с затраченными усилиями, полагая, что такие успехи возможны и впредь	Педагог связывает достигнутый результат только с наличием способностей или благоприятных обстоятельств
Педагог воздействует на мотивацию учащегося, опираясь на внутренние стимулы: интерес к заданию, получение удовлетворения от процесса обучения, желание овладеть умением	Педагог опирается на внешние стимулы: похвалу, желание получить награду, победить в соревновании
Имеет спонтанный и разнообразный по форме характер и другие признаки искренности	Стандартные, не меняющиеся выражения

Дети особенно стремятся быть замеченными и отмеченными педагогом, они чувствительны к его похвале (особенно девочки). В связи с этим педагогу нужно широко пользоваться такими формами поощрения, как доверие, расширение прав и обязанностей учащихся. Например, учитель говорит школьнику: «Я (или коллектив класса) хочу доверить тебе одно важное дело. Думаю, ты справишься с ним...» Используя этот прием, учитель должен, конечно, знать, ценит ученик доверие учителя и коллектива или нет. Поощрением является и привлечение учителем школьника в качестве своего помощника, дежурного. Одной из форм поощрения является одобрение. Одобрять можно разными способами: словом, интонацией, мимикой, пантомимикой. Для создания мажорного настроя на уроке можно поощрять класс в целом авансом: «Вы молодцы! У вас у всех все получится!»

Одобрение может выражаться и в других нестандартных формах: аплодисментах класса, скандированном поздравлении какому-нибудь учащемуся, победившему в соревновании, в награждении шутливыми призами и подарками (при занятиях в кружках). Такие поощрения надолго запоминаются учениками, создавая у них устойчивый положительный эмоциональный фон.

4.9. Наказание

Наказание учащихся за проступки может осуществляться педагогом только в моральной форме в виде замечания, выговора, записи в дневнике и т. д. Физические наказания должны быть исключены. Однако при этом нужно помнить, что наказание не должно преследовать цель унизить достоинство ребенка, опозорить его. Чтобы наказания были эффективными, они не должны быть очень суровыми.

ТЕЛЕСНОЕ НАКАЗАНИЕ

Телесное наказание, также обозначаемое термином «физическое наказание», — это применение физической силы с целью причинения боли. Оно часто ассоциируется со страхом и унижением.

Хотя физическое наказание уже не так распространено, как несколько десятилетий назад, Грегори (1997) отмечает, что этот вид наказания по-прежнему используется во многих школах. На практике этот вид наказания в Северной Америке был очень распространен на протяжении истории (Ryan, 1994), так что по крайней мере в некоторых школьных системах большинство учеников считают допустимым их использование (см., например: Anderson, Payne, 1994).

Интересно, что верховные суды, например Верховный суд США, подтвердили право школ использовать телесные наказания и не сочли их чрезмерными. А вот некоторые, по-видимому, более мягкие формы наказания, такие как исключение и требование выйти из класса, оказываются незаконными, поскольку некоторые суды постановили, что такая угроза ущемляет учеников в правах на образование.

Лефрансуа Ги, 2005. С. 354.

Замечания являются оперативными средствами дисциплинирования ученика на занятиях. Они могут быть вербальными (устными и письменными) и невербальными (покачивание головой). Они должны делаться в спокойной и тактичной форме. Нет смысла делать замечания одному и тому же ученику несколько раз подряд: они утрачивают свою действенность уже после третьего раза.

Выговор должен быть итогом принципиального обсуждения проступка учащегося. Без активной поддержки общественного мнения коллектива учащихся выговор не приносит пользы, а иногда даже и вредит. Вслед за выговором нужно разъяснить учащемуся, каким путем он может снять с себя наложенное взыскание.

Учителя часто, объявив выговор ученику, вскоре забывают о нем. Не сняв предыдущее взыскание, они за новый проступок объявляют новый выговор. В этом случае и первый и второй выговор теряют всякую действенность. Нельзя объявлять выговор «для острастки».

Дисциплина, слишком сильно опирающаяся на угрозу наказания или лишение любви, порождает настолько высокие уровни страха и беспокойства, что дети не способны думать с достаточной ясностью для того, чтобы оценить то, что им следует делать. При длительном использовании эти методы не позволят детям интернализировать нравственные нормы.

Берк Л. Е., 2006. С. 762.

Наказание с помощью морального осуждения (замечания, выговора) не должно превращаться в нудное морализирование. Чтобы этого не произошло, его надо использовать время от времени и в разной форме. Оно эффективно только в классе с развитыми коллективистическими отношениями, имеющем определенные традиции и сильное общественное мнение, а также когда ученики обладают высокой степенью сознательности.

Изменение отношения педагога к учащемуся, **отказ в доверии**, «игнорирование» на уроке также является наказанием. Оно действенно в том случае, если у педагога сложились с учащимся хорошие отношения и ребенок дорожит ими. Использование этой формы наказания требует большого такта и мастерства педагога.

Наказание путем отстранения ученика от выполнения заданий учителя (например, заставить ученика стоять у доски или удалить из класса). Эта форма наказания действенна в младших и средних классах, однако, используя ее, не надо перебарщивать: как только ученик осознает меру своего проступка, его надо вернуть к работе. Ошибку допускают те учителя, которые заставляют долго стоять школьника. Во-первых, это приводит к его утомлению, а во-вторых, это унижает учащегося, вызывает у него протест. Он начинает развлекаться сам (паясничать) и развлекать класс, ища у него поддержку и сочувствие.

Удаление с урока — крайняя мера наказания, пользоваться которой можно только в том случае, если учащийся своим поведением стремится сорвать урок. При этом учитель должен быть уверен в поддержке его решения классом. Удаление не должно происходить на фоне раздраженности учителя, иначе оно будет воспринято как месть. Нужно также помнить, что удалением наказание не заканчивается. После урока учитель должен поговорить с учащимся и определить окончательную меру наказания.

ТАЙМ-АУТЫ

Тайм-аут — это такая практика воспитания, когда учеников лишают подкрепления — помещают в ситуацию, в которой нет ожидаемого подкрепления. Например, если ученикам нравится участвовать в деятельности класса, то тогда ученика выставляют из класса — предоставляют ему тайм-аут, такая процедура оказывается формой наказания.

Брантнер и Догерти (Brantner, Doherty, 1983) указывают три типа тайм-аутов, которые учителя могут применять в классе. *Изоляция* — это такой прием, когда ученика фактически удаляют из области подкрепления (как правило, из класса или с игровой площадки, столовой или библиотеки) и помещают в другое место. Хотя изоляция в школах встречается довольно часто, ее суть противоречива, потому что она нарушает гуманистические ценности. Она напоминает в чем-то заключение в тюрьму, применяющееся к преступникам.

Когда применяется *исключение*, то детей, которые хулиганят и шалят, просто отстраняют от их шалостей. Чаще всего в таком случае ребенка пересаживают на задние места в классе или сажают так, что ребенок смотрит в противоположную сторону. <...>

Третья, довольно мягкая, процедура тайм-аута называется *включенным тайм-аутом*. Эта методика подразумевает, что ребенка отстраняют от того дела, которым он занимается (убирают непосредственный источник подкрепления), и заставляют смо-

треть, как занимаются этим другие дети. Ребенка, например, просят не участвовать в игре (или сесть сбоку) и просто наблюдать. <...>

Несмотря на то что процедуры тайм-аута часто оказываются эффективными методами корректировки поведения детей в классе, иногда они вообще не дают результата. Это особенно верно <...> когда эти процедуры используются с несколькими учениками одновременно; в таком случае тайм-аут может стать источником подкрепления дурного поведения.[1] <...> Очевидно, что тайм-аут не пресекает поступки, цель которых — привлечь внимание учителя.

Лефрансуа Ги, 2005. С. 356–357.

Наказание в виде выполнения внеочередных работ. Учитель может заставить ученика снова дежурить на уроке, если на предыдущем он плохо выполнял свои функции. Внеочередные работы за проступки должны стать традиционными, определенными заранее. Тогда будут сняты возражения учащихся типа: «А почему я должен убирать класс? Это не я насорил!»

Наказание в виде лишения удовольствия. Оно близко к способу наказания отстранением учащегося от выполнения учебного задания, о котором уже говорилось. В данном случае речь идет об отстранении ребенка от любимого им дела или занятия: отлучении на время (пока не исправит двойки) от исполнения обязанностей помощника, лишении права идти в туристический поход и т. п. Пользоваться этим способом можно только в том случае, когда ребенок увлечен своими обязанностями или предметом.

Дисциплинарная запись в дневнике. Она не должна отражать эмоциональную взвинченность учителя, а содержать лишь осуждение, выраженное в сдержанной, официальной форме. Нельзя, например, писать: «Возмутительно ведет себя на уроке» или: «Родителям немедленно явиться в школу». Это обычно приводит лишь к конфликту учителя с родителями. Мерой наказания является и запись неудовлетворительной оценки за поведение в дневнике.

Наказание в виде оставления в школе после уроков. Используя этот вид наказания, учитель должен предусмотреть два условия: ребенок не должен быть предоставлен сам себе и не должен в это время заниматься интересными для него делами, иначе наказание превратится в продленный день.

Наказания бывают *традиционными* или же *типа экспромта*. Наказания-экспромты нельзя повторять: они не действуют, так как меняется обстановка, в которой объявляется наказание. Наказание-экспромт используется тогда, когда надо в яркой, запоминающейся форме воздействовать на общественное мнение коллектива учащихся.

Наказание в соответствии с логикой естественных последствий (типа «насорил — убери») воспринимается ребенком как само собой разумеющееся и выполняется безоговорочно. Однако оно должно следовать сразу за проступком.

---

[1] Однажды на уроке физкультуры мне пришлось наблюдать следующую картину. Молодая учительница, проводившая перекличку перед уроком, за разговоры в строю посадила на скамейку одного ученика, оставив в строю другого. Тот начал разговаривать с другим соседом, за что был отправлен тоже на скамейку. Третий из разговаривавших нашел нового собеседника и тоже последовал за двумя предыдущими. В результате эта цепная реакция привела к тому, что половина класса села на скамейку, продолжая там вести разговоры.

Особенности использования похвалы и наказаний в зависимости от контингента учащихся

Б. Г. Ананьев (1980) отмечает, что, как правило, «положительно стимулируются, одобряются и поощряются сильные и средне-сильные школьники, неопределенно стимулируются и вовсе не стимулируются средне-слабые школьники, отрицательно стимулируются слабые, а также средне-слабые» (С. 219). Это приводит к односторонности в формировании у учащихся самооценки без учета в ней действительных возможностей.

Похвала, как заявляет Марленд (1975), — один из самых сильных аргументов учителя. Учителям нужно так организовать ситуацию в классе, чтобы часто, но оправданно использовать похвалу. Однако учителя должны тщательно соблюдать два простых принципа, когда используют похвалу и критику:

1. Учитывая, что похвала влияет на самооценку и Я-концепцию, хвалить учеников нужно открыто. При удобном случае нужно хвалить ребенка родителям и заинтересованным взрослым.
2. А вот критические замечания, учитывая их влияние на самооценку и Я-концепцию, нужно высказывать ребенку наедине.

Кроме того, похвалу и критику нужно высказывать по конкретному поводу, а не вообще.

Лефрансуа Ги, 2005. С. 342.

Лефрансуа (2005) ссылается на исследование Уайта (White M., 1975), который выявил, что в начальных классах учителя хвалят детей чаще, чем делают замечания и выговоры; в старших классах чаще высказывают замечания, чем хвалят. Учителя чаще упрекают отстающих и неспособных учеников. По данным Меррет и Уелдал (Merret, Wheldall, 1992), в средних классах в отличие от начальных мальчикам чаще делают выговоры, чем девочкам.

Выявлены две тенденции динамики <...> воздействий [учителя на учащихся. — *Е. И.*], проявляющихся с повышением уровня понимания детей. Во-первых, меняется характер соотношения этих воздействий. По мере проникновения в индивидуальное своеобразие личности учеников уменьшается количество дисциплинирующих воздействий, увеличивается количество организующих воздействий; увеличивается количество положительных оценок личности любого типа успешности в обучении; осуществляется переход от прямых воздействий (требование, приказ) к косвенным (совет, просьба); в воздействиях увеличивается количество проявлений опережающего отражения, т. е. «предупредительности» и избирательности их, умение предвидеть результативность воздействий. Таким образом, понимание детей наглядно проявляется в коммуникативной деятельности учителя. Во-вторых, с повышением уровня понимания учащихся уменьшается частотность каждого вида воздействий, зато увеличивается разнородность их: чем выше уровень понимания, тем меньше повторяемость воздействий. С повышением уровня понимания детей общее количество всех воспитательных воздействий уменьшается, а вариативность их растет.

Кондратьева С. В., 1996. С. 48.

4.10. Использование юмора, шутки

Юмор является эффективным средством воздействия на людей. В народе говорят, что смех действует даже на того, на кого уже вообще ничего не действует. Юмор, шутка, используемые педагогом на уроке или лекции, поднимают тонус учащихся, помогают снять возникшую напряженность в отношениях, преодолеть усталость и монотонность выполнения упражнений. В арсенале педагога всегда должны быть шутка, веселый рассказ, остроумная пословица или поговорка. Он должен чаще улыбаться, даже в напряженной ситуации. А. С. Макаренко как-то заметил, что один вид несчастного человека убивает всю радость жизни, отравляет существование. Педагогу важно приучить себя всегда, даже в самой напряженной обстановке, видеть комическое. Но цель шутки — не просто вызвать смех у учащихся, важно улучшить с ее помощью учебно-воспитательный процесс.

Учителя, которые считают, что им не стоит спонтанно реагировать шуткой на проказы и шалости учеников, часто недооценивают эффективность юмора. Кроме того, в обучающих программах для будущих преподавателей не поощряют учиться тому, как заставлять других смеяться или, что еще важнее, не учат смеяться над собой. Можно избежать потенциально конфликтных столкновений, если уверенно и с юмором парировать вызывающий выпад ребенка.

Лефрансуа Ги, 2005. С. 342.

Очевидно, что не все преподаватели обладают чувством юмора. Но его надо развивать, так же как и учиться использовать шутки на занятиях. Ведь неумелое применение шутки может и навредить педагогическому процессу, вызвать конфликт между педагогом и учащимися. Чтобы этого не произошло, педагог должен руководствоваться следующими правилами в использовании юмора:

1. Не подвергать осмеянию личность учащегося. Можно посмеяться над отдельной чертой характера, конкретным поступком или высказыванием ученика. Но нельзя его высмеивать, ставить в неловкое положение. И шутя надо соблюдать этику.

   М. И. Станкин, например, описывает неудачные приемы-«шутки», использовавшиеся одним учителем физической культуры. «У меня высокая дисциплина в классе, — рассказывает этот учитель, — и добиваюсь я этого не строгостью, а шуткой. Например, построил класс, а школьники шумят. Спрашиваю: “Вы не из Сухуми?” Притихли, кто-нибудь спрашивает: “Почему?” — “А там обезьяний питомник. Обезьяны ведут себя так же”». Такие «маленькие бестактности» болезненно отражаются на школьниках, вызывают у них обиду и нарушают понимание между ними и учителем.

2. Не следует смеяться над тем, что ученик не может исправить. Недопустима улыбка или шутка по поводу фамилии ученика, его физической слабости, неловкости, излишней полноты, необычных пропорций тела, заикания. Нельзя вызывать смех по поводу юношеской симпатии, любви. Все это вызывает обиду со стороны учащихся.

3. Не рекомендуется первым смеяться над собственной шуткой. Рассказав смешной эпизод, педагог должен оставаться по возможности сдержанным, серьезным, иначе он продемонстрирует явно положительное отношение к собственной шутке, прорекламирует ее как что-то удивительно остроумное. И может вызвать реакцию, противоположную ожидаемой.
4. Недопустимы пошлая шутка, зубоскальство. Это свидетельствует о низкой культуре педагога. Одна школьница рассказывала: «Придешь на урок физической культуры в белой майке, а учитель выведет тебя перед строем и громко спрашивает: “Ты почему в ночной рубашке на занятия пришла?” — и смеется. Как я его не люблю!»
5. Не следует смеяться над случайностью, высмеивать неловкость, непроизвольный промах учащегося. Такая шутка может больно задеть самолюбие учащегося, вызвать конфликт с педагогом.
6. Не стоит сердиться, услышав шутку учеников или увидев ехидную улыбку в свой адрес. Надо быть всегда готовым ответить на острое словцо, не бояться первому посмеяться над своей неудачей или промахом. Надо поддерживать и направлять юмор учащихся, а не пресекать их стремление шутить.

ГЛАВА 5

Поведение педагога в конфликтных ситуациях

Жизнь в различных учебно-воспитательных учреждениях не проходит без конфликтов. Ведь требования воспитателей, учителей, преподавателей колледжей и вузов не всегда совпадают с потребностями воспитанников и учащихся, как и оценки поступков и достижений последних. Неправильно построенное общение педагога с учащимися без учета их возрастных изменений (например, когда учителя с учащимися-подростками продолжают общаться как с учащимися начальных классов) тоже создает почву для возникновения конфликтов. Неблагополучие во взаимоотношениях педагога и ребенка имеет многосторонние отрицательные последствия. Неудивительно, что вопросу возникновения и разрешения конфликтов, в первую очередь в школе, в психологической литературе уделяется большое внимание (Вереникина И. М., 1986; Гришина Н. В., 2000; Лозоцева В. Н., 1986; Семчук Л. А., 1992, 2003; Сулейменова С. М., 1980 и др.).

5.1. Конфликтные ситуации и конфликты

Следует различать конфликтные ситуации и конфликты. *Конфликтная ситуация — это возникновение разногласий, т. е. столкновение желаний, мнений, интересов*. Конфликтные ситуации часто возникают при дискуссиях, спорах. Спор — это такая дискуссия, когда ее участники не просто обсуждают проблему, а «кровно» заинтересованы в ее решении в свою пользу при несогласии другой стороны. Однако для спора, как и для дискуссии, характерным является уважение обеих сторон друг к другу, проявление ими такта.

Индусские философы ввели следующее правило спора. Каждый из собеседников должен сначала изложить мысль своего противника в споре и, только получив подтверждение, что правильно все понял, может опровергать ее. Его собеседник должен повторить суть этих возражений и, получив подтверждение, что они поняты правильно, может приводить контрвозражение.

В конфликтной ситуации надо придерживаться нескольких правил, к которым относятся:

- ограничение предмета спора; неопределенность и переход от конкретного вопроса к общему затрудняют достижение согласия;
- учет уровня знаний, компетентности в данном вопросе противоположной стороны; при большой разнице в уровне компетентности спор или дискуссия будут малопродуктивными, а при упрямстве малокомпетентного спорщика они могут перерасти в конфликт;
- учет степени эмоциональной возбудимости, выдержанности противоположной стороны; если участники спора легко эмоционально возбудимы, упрямы, спор неизбежно перерастет в конфликт;
- осуществление контроля за тем, чтобы в пылу спора не перейти на оценку личностных качеств друг друга.

При несоблюдении этих правил спор перерастает в конфликт. *Конфликт — это взаимные отрицательные отношения, возникающие при столкновении желаний, мнений; это отягощенные эмоциональным напряжением и «выяснением отношений» разногласия между людьми.*

Таким образом, любой конфликт отражает столкновение интересов, мнений, но не всякое столкновение позиций и противоборство мнений, желаний являются конфликтом. Несмотря на эмоциональный заряд дискуссии и спора, они могут не переходить в конфликт, если обе стороны, стремясь к поиску истины, рассматривают суть вопроса, а не выяснение того, «кто есть кто». Конечно, в любом обсуждении скрыта «искра» конфликта, но, чтобы «из искры возгорелось пламя», нужны определенные условия.

5.2. Причины возникновения конфликтов педагога с учащимися

Как отмечают М. Б. Аппаев и В. А. Якунин (2001), как школьники, так и учителя занимают взаимообвинительные позиции в оценке виновников возникновения конфликтов между ними, о чем свидетельствуют результаты опроса 150 учителей и 1100 учащихся. Две трети тех и других видят в качестве источника возникновения конфликтов между ними противоположную сторону.

Школьники первопричиной возникновения конфликтов с учителем считают несправедливо выставленную отметку (35%). Среди учителей аналогичное мнение высказали только 7%.

Одной из психологических причин возникновения конфликтов является отсутствие у конфликтующих сторон полных и адекватных представлений друг о друге. Школьники занижают, а учителя завышают свои оценки уровня сформированности профессионально важных качеств и умений. Другая причина — отсутствие у учителей авторитета.

Еще одной причиной является повышенная агрессивность и негативное отношение учителей к школьникам, особенно к слабоуспевающим и недисциплинированным.

К числу конфликтогенных факторов Аппаев и Якунин относят нарастающее в течение рабочего дня утомление педагогов. Так, у учителей, работающих в две

смены, количество конфликтных ситуаций со школьниками во второй половине дня по отношению к первой возросло в два раза.

Интересен также факт, что у учителей-холериков в классах, где большинство школьников-меланхоликов, и у учителей-меланхоликов в классах, где преобладают ученики-холерики, конфликтов больше.

Учителя часто отмечают, что основная трудность в налаживании взаимоотношений с учащимися в том, что дети грубят, оскорбляют, издеваются и поэтому справиться с ними можно только строгим, а порой и жестоким обращением. С другой стороны, учащиеся жалуются, что учителя их обзывают, игнорируют, издеваются.

Неужели учителя не знают этой истины? Относятся к крошке, как к преступнику. Когда в школу пошел мой сын, тихий, домашний мальчик, учительница в первом классе объявила ему бойкот. Запретила с ним играть, разговаривать. А все потому, что малыш посчитал себя несправедливо наказанным и отказывался ходить в школу.

Смирнова, мама бывших школьников (Новосибирск)

Пишет ученица средней школы. У нас есть учительница, очень злая. Когда идешь к ней на урок, то сердце в пятки уходит и начинается дрожь в коленках. Она может оскорбить ученика без особых причин при всем классе. С ней нельзя спорить, так как она может потрепать тебя. Оценки она ставит в зависимости от настроения. И создается впечатление, что она сама не знает материал.

Без подписи (Курск)

Комсомольская правда. 2002. 25 апреля

Часто причина конфликта педагога с учащимися не лежит на поверхности, поэтому остается для педагога непонятной.

Со школьниками младших классов причинами конфликтов (из-за непринятия учащимися требований учителя) могут быть:

1) смысловой барьер, возникающий по поводу того, что ребенок иначе смотрит на определенные факты (он, например, иначе относится к драке), или потому, что требование приобретает для учащегося особый смысл (кажется придиркой, насмешкой); если, например, учитель предъявляет требование в грубой форме, возникающая у ученика отрицательная эмоция по поводу формы выражения требования переносится и на его содержание;
2) потеря побудительной силы требования вследствие того, что оно повторяется учителем слишком часто, по каждому пустяку;
3) то, что требование кажется ребенку непосильным или он считает, что для его выполнения нет условий;
4) неправильное мнение ученика о будто бы негативном отношении к нему учителя, связанное с несколькими необоснованными замечаниями последнего; это определяет соответствующую негативную установку на то, что говорит учитель (даже справедливое замечание воспринимается школьником как придирка; то же требование, исходящее от другого человека, школьник будет охотно выполнять).

У подростков появляются новые причины конфликтов с учителями, в частности — расхождение представлений о характере своих прав и степени самостоятельности. Например, разница между поколениями заметно проявляется по вопросам моды, способов развлечений, в отношении к сексу, наркотикам, жизненным ценностям. Попытки учителей административно решить вопрос, в чем приходить в школу, какие украшения на себя надевать и т. п., приводят лишь к конфликтам, но не достигают цели.

Наличие у подростков завышенной самооценки при низких оценках их возможностей и личностных свойств, получаемых от учителей, тоже приводит к недовольству и конфликтному поведению.

У старших школьников причиной конфликтов с учителем могут быть выставляемые последним отметки, несогласие с ними.

Почти у каждого ребенка за годы обучения в школе были конфликты с учителями. У большинства они возникали в результате неуспеха в учении, невыдержанности учителя, грубости со стороны ученика. <...> У 62% они были очень сильными, в результате чего ухудшилось отношение к учению и к школе. Две трети из этих 62% составляли конфликты мальчиков.

Большинство конфликтов с учителями разрешается не в пользу учащихся. В зависимости от микроклимата школы ребята или терпят скучного, ограниченного учителя, или между классом и учителем идет скрытая, долгая вражда. Из 100 конфликтных ситуаций в 70 случаях класс поддерживал товарища, в 15 — товарища, но указывал его ошибки и правомерность действий учителя; в 10 случаях класс был безучастен к конфликтной ситуации и только в 5 — явно поддерживал учителя. <...> Для большинства конфликты с плохими учителями компенсируются дружбой с хорошими. «Каждый день в школу идешь по-разному, в зависимости от того, какие уроки, — вспоминает вчерашняя десятиклассница, студентка второго курса. — На некоторые уроки огромное желание не идти. Чем ближе подходишь к школе, тем больше не хочется входить в нее. В другие же дни встаешь с радостным настроением — сегодня много хорошего: урок биологии, математики и литературы!»

Мальковская Т. Н., 1971. С. 49.

Несогласие учащихся с отметками связано с одной из особенностей младших школьников, а именно — их самооценкой. А. И. Липкина (1976) провела серию экспериментов. В одной серии учащиеся, выполнив обычное учебное задание и проверив его, ставили себе оценку. При сопоставлении этой оценки с оценкой за ту же работу учителя обнаружено, что школьники 1–2-х классов, особенно слабоуспевающие, склонны переоценивать свои успехи. В другой серии каждому ученику сообщали, что три разных учителя оценили выполненную им работу тремя разными баллами и спрашивали, какую оценку он считает правильной. Выявилось, что слабоуспевающие ученики менее адекватно оценивали свою учебную деятельность, чем средние и сильные. Некоторые ученики сохраняли повышенную самооценку и в 3–4-х классах.

Конфликтное поведение учащихся выражается в действиях и поступках, направленных на то, чтобы прямо или косвенно препятствовать достижению цели и намерениям учителя. Упорство учителя в осуществлении своего намерения вызывает еще большее сопротивление учащихся в виде разных форм протеста и непо-

слушания. Если учитель не меняет свою тактику взаимоотношений с учащимися, то такие столкновения становятся систематическими, а негативизм учащихся все более упорным. Возникает уже не острый, а хронический конфликт, переходящий во вторую стадию деструктивной фазы.

Эта стадия, недопустимая во взаимоотношениях учителя с учащимися, характеризуется повышением активности оппонентов при резком ослаблении самоконтроля, нарушением восприятия реакций партнера вплоть до полного искажения смысла его слов и жестов, уходом от предмета спора и переходом на личности и оскорбления. На этой стадии сами конфликтующие стороны вернуться к конструктивному обсуждению уже не могут. Процесс становится неуправляемым и необратимым.

Исследование конфликтов в школе показало наличие существенных расхождений между представлениями учеников и учителей о причинах возникающих между ними разногласий. Так, с точки зрения учеников, основные причины их конфликтов с учителями сводятся к оскорблениям со стороны учителя, его нетактичному поведению; отсутствию объективности в оценке знаний учеников; завышенным требованиям. По мнению учителей, основные причины их конфликтов с учениками связаны с нарушением дисциплины на уроках, плохим выполнением домашних заданий; нездоровыми отношениями в классе. Нетрудно заметить, что каждый из участников видит причины возникающих конфликтов в противостоящей стороне и возлагает на нее ответственность за их разногласия.

Тенденция педагогов возлагать ответственность за возникающие конфликты на учеников обнаруживает явную связь со стажем работы учителя: она оказалась самой высокой в группе молодых учителей со стажем работы до 5 лет; далее, в группе учителей со стажем от 6 до 10 лет наблюдается ее ослабление; и наконец, среди педагогов со стажем свыше 10 лет эта тенденция вновь возрастает, причем с заметным увеличением количества негативных суждений в адрес учеников.

Гришина Н. В., 2000. С. 242.

5.3. Условия, способствующие возникновению конфликтов

На учебных занятиях имеются как объективные, так и субъективные условия, предрасполагающие к конфликту.

Объективные условия создают лишь потенциальную возможность возникновения конфликтов. В их число входят: плохие условия проведения занятия; однообразие учебных заданий; нечеткая организация занятия; невнятные пояснения педагога; грубость со стороны педагога; нарушение дисциплины учащимися и т. д.

К **субъективным условиям** можно отнести типичные искажения восприятия партнера по общению в конфликтной ситуации, перечислим их:

1. «*Иллюзия собственного благородства*», когда ученик и педагог считают, что ведут себя образцово, но являются жертвой злобного противника. В большинстве случаев обе конфликтующие стороны уверены в своей правоте,

в готовности разрешить конфликт и убеждены, что все дело в оппоненте, который этого не хочет.

2. «*Поиск соломинки в глазу другого*». Преподаватель, конфликтующий с учеником, как правило, в деталях рассказывает, как тот грубо разговаривал, держал руки в карманах, ехидно улыбался. Он замечает малейшие нюансы в поведении ученика. Но на вопрос: «Как вели себя вы?» нередко возмущенно отвечает: «А при чем здесь я?! Ведь мы разбираем поведение учащегося».
3. «*Двойная этика*». Человеку свойственно приукрашивать собственное поведение даже перед самим собой. Собственные действия мы стараемся представить как разумные, уважительные по отношению к оппоненту, а чужие — как недопустимые, нечестные.
4. «*Все ясно*». Нередко обе стороны упрощают ситуацию конфликта, преследуя одну и ту же цель: представить, что «мои действия правильны», а вот оппонент ведет себя непозволительно, неадекватно ситуации.

В качестве **субъективных предпосылок** конфликта выступают также отрицательное отношение учащихся к занятиям по данному предмету, антипатия в отношениях между преподавателем и учащимися (в народе говорят: «Было бы плохое отношение к человеку, а повод для ссоры найдется»), их личностные особенности. Может иметь значение, например, несовпадение темпераментных особенностей педагога и учащегося. Если педагог подвижен и решителен, то его раздражает основательный и медлительный ученик, и наоборот, если педагог сам основателен и нетороплив, то его раздражает поспешность и торопливость учащегося. **Конфликтность как черта личности** тоже имеет значение для легкости возникновения конфликтов. Она базируется на более частных особенностях личности — обидчивости, вспыльчивости, бескомпромиссности, подозрительности.

По данным Л. А. Семчук (1992), в конфликтной ситуации проявляются **разные стили взаимодействия** педагогов с учащимися. У подавляющего большинства продуктивных преподавателей с адекватной оценкой учащихся и адекватной самооценкой выявлен стиль взаимодействия «сотрудничество». У продуктивных преподавателей с адекватной оценкой учащихся и заниженной самооценкой выявлены стили «компромисс» и «избегание». Последний стиль выявлен и у продуктивных педагогов с адекватной оценкой учащихся и завышенной самооценкой. Деструктивные педагоги с заниженной оценкой учащихся и завышенной самооценкой используют стиль «соперничество», а деструктивные педагоги с заниженной оценкой учащихся и заниженной самооценкой — стиль «приспособление». В основном эти педагоги используют угрозы, обвинения, нотации.

5.4. Фазы развития конфликта

Выделяют две фазы развития конфликта: конструктивную и деструктивную.

Для **конструктивной фазы** характерна неудовлетворенность собой, оппонентом, беседой, совместной деятельностью. Она проявляется, с одной стороны, в стиле ведения разговора — повышенный эмоциональный тон речи, упреки, оправдания, игнорирование реакции партнера, а с другой — в неречевых характеристиках поведения: уходе от разговора, прекращении совместной деятельности или ее

нарушении, замешательстве, внезапном увеличении дистанции с партнером по общению, принятии закрытой позы, отведении взгляда, неестественности мимики и жестикуляции.

При этом беседа остается в рамках делового обсуждения, разногласия не принимают необратимого характера, оппоненты контролируют себя.

Деструктивная фаза конфликта начинается тогда, когда взаимная неудовлетворенность оппонентов друг другом, способами решения вопроса, результатами совместной деятельности превышает некий критический порог и совместная деятельность или общение становятся неконтролируемыми.

Эта фаза может иметь две стадии. Первая психологически характеризуется стремлением завысить свои возможности и занизить возможности оппонента, самоутвердиться за его счет. Она связана также с необоснованностью критических замечаний, с пренебрежительными репликами, взглядами, жестами в сторону оппонента. Эти реакции воспринимаются последним как личные оскорбления и вызывают противодействие, т. е. ответное конфликтное поведение.

Конфликтное поведение учащихся выражается в действиях и поступках, направленных на то, чтобы прямо или косвенно препятствовать достижению цели и намерения педагога. Упорство педагога в осуществлении своего намерения вызывает еще большее сопротивление учащихся в виде разных форм протеста и непослушания. Если педагог не меняет свою тактику взаимоотношений с учащимися, то такие столкновения становятся систематическими, а негативизм учащихся все более упорным. В свою очередь, в ряде случаев педагог для противоборства с учащимся начинает использовать отметку. Ставятся неудовлетворительные отметки за несущественные ошибки, отдельные недоработки, иногда — за дисциплину на уроке. Отметке придается карающая функция, она становится средством утверждения психологического превосходства педагога. «Выраженность у педагога манипулятивных деформаций отметки положительно коррелирует с уровнем макиавеллизма и отрицательно — с гуманистической педагогической направленностью, выраженностью стратегией сотрудничества в сложных, конфликтных ситуациях» (Ефремова О. И., 2007. С. 294). Возникает уже не острый, а хронический конфликт, переходящий в следующую стадию деструктивной фазы.

Вторая стадия, недопустимая во взаимоотношениях педагога с учащимися, характеризуется повышением активности оппонентов при резком ослаблении самоконтроля, нарушением восприятия реакций партнера вплоть до полного искажения смысла его слов и жестов, уходом от предмета спора и переходом на личности и оскорбления. На этой стадии сами конфликтующие стороны вернуться к конструктивному обсуждению уже не могут. Процесс становится неуправляемым и необратимым.

5.5. Исходы конфликтных ситуаций

Исходы конфликтных ситуаций могут быть разными: предупреждение конфликта, уход от конфликта, его сглаживание, приход к компромиссу, возникновение конфронтации, принуждение, признание ошибки или неправоты.

Предупреждение конфликта педагога с учащимися зависит главным образом от него самого. Прежде всего педагог должен при возникновении конфликтной ситуации не допускать предпосылок со своей стороны для развития конфлик-

та: говорить с учащимся спокойно, и, изменяя отношение ребенка к чему-либо (например, к драке, понятию чести и честности и т. п.), убеждать его, а не приказывать. Педагог должен позаботиться об условиях, при которых его требование может быть выполнено. Нецелесообразно предъявлять требования слишком часто, а приказную форму их выражения лучше заменять по возможности другими формами. Например, требование в форме вопроса («Ты сделал дома то, что я тебе говорил?») воспринимается учащимися как форма контроля, а не как требование учителя. Можно требование выражать в форме утверждения, убеждения в том, что учащийся, конечно, выполнил то, что ему говорили.

Опытные учителя для предупреждения конфликтов используют индивидуальные беседы с учащимися, в ходе которых выясняются его позиции и разъясняются свои. При этом учителю нужно:

1) проявлять внимание к учащемуся, уважительное отношение, сочувствие к нему, терпимость к его слабостям, выдержку, спокойный тон;
2) строить фразы так, чтобы они вызывали нейтральную или положительную реакцию со стороны учащегося;
3) постоянно поддерживать с учащимся обратную связь, смотреть ему в глаза, следить за изменением у него позы, мимики;
4) чуть затягивать темп беседы, если учащийся взволнован или говорит излишне быстро;
5) попытаться мысленно поставить себя на место учащегося и понять, какие события привели его в это состояние;
6) дать учащемуся выговориться, не перебивать и не пытаться перекричать его;
7) уменьшить социальную дистанцию, приблизиться и наклониться к нему, коснуться его, улыбнуться;
8) подчеркнуть общность цели, интересов, показать школьнику заинтересованность в решении его проблемы;
9) подчеркнуть лучшие качества учащегося, которые помогут ему самому преодолеть конфликтную ситуацию, справиться со своим состоянием.

Однако не во всех случаях конфликт можно предупредить. Обоснованное недовольство педагога, его обида на учащихся, которую он не смог сдержать, или же нежелание учащегося понять необходимость требований педагога приводят к межличностному конфликту. Тогда у педагога возникает другая задача — погасить возникший конфликт, не дать ему перейти в хронический конфликт и втянуться в него другим учащимся или всему классу, учебной группе.

Уход от конфликта как способ разрешения конфликтной ситуации — это уход от разрешения возникшего противоречия со ссылкой на недостаток времени, неуместность, несвоевременность спора и т. д. Этот способ следует использовать педагогу, чтобы довести занятие до конца. Однако такой исход — это просто откладывание разрешения конфликтной ситуации. Обвиняемая сторона избегает открытого столкновения, дает противоположной стороне «остыть», ослабить психическое напряжение, обдумать свои претензии. Подчас появляется надежда, что со временем все само собой утрясется (это чаще всего наблюдается у молодых педагогов и педагогов с большим стажем, дожидающихся ухода на пенсию). Однако при появлении нового повода конфликт вспыхивает опять.

Сглаживание конфликта — это согласие с претензиями, но «только на данный момент». «Обвиняемый» старается таким способом успокоить партнера, снять эмоциональное возбуждение. Он говорит, что его не так поняли, что нет особых причин для конфликта, что он что-то не сделал из-за неожиданно появившихся новых обстоятельств. Однако это не значит, что он принял претензии и осознал суть конфликта. Просто в данный момент он проявляет согласие, лояльность.

Сглаживание не может бесконечно спасать положение, но используемое редко и не по одному и тому же поводу позволяет снять в данный момент напряженность в отношениях. Однако через некоторое время маневр «обвиняемого» обнаружится и на него снова посыпятся упреки («Обещал, но снова все то же самое»). Поэтому такая тактика плоха тем, что может подорвать доверие педагога.

Компромисс — это принятие наиболее приемлемого для обеих сторон решения путем открытого обсуждения мнений и позиций. Компромисс исключает принуждение в одностороннем порядке к одному-единственному варианту, а также откладывание разрешения конфликта. Его преимущество состоит во взаимной равности прав и обязанностей, принятых каждой стороной добровольно, и открытости претензий друг к другу.

Конфронтация — это жесткое противостояние сторон друг другу, когда ни одна из них не принимает позицию другой Опасность конфронтации в том, что педагог может перейти на личные оскорбления, когда все разумные доводы оказываются исчерпанными. Несмотря на то что такой исход конфликтной ситуации является неблагоприятным, он позволяет педагогу увидеть не только сильные стороны учащихся, но и свои слабые стороны («Значит, и в моей позиции не все гладко»). Конфронтация заставляет думать, сомневаться, искать новые пути выхода из тупика.

Часто конфронтация возникает при переоценке себя и недооценке партнера по общению, что характерно для эгоцентристов: «Кажется, говоришь об очевидном, а он не понимает!» — возмущается учитель. Однако он не учитывает ряд моментов; очевидной вещь может быть только для него, у учащегося на этот счет другая точка зрения, и высказанная учителем позиция противоречит его интересам, установкам, привычкам, обычаям.

Принуждение — это тактика прямолинейного навязывания учащемуся того варианта решения, который устраивает педагога. Принуждение быстро и решительно устраняет причины недовольства педагога, но в то же время оно является самым неблагоприятным исходом для сохранения хороших отношений между ним и учащимся, хотя в школе его использование в какой-то мере оправдано. Ведь учитель, заставляющий школьника соблюдать дисциплину, выступает не от себя лично, а от имени школы, системы образования, которая уполномочила его следить за дисциплиной учащихся.

Признание ошибки или неправоты. Если причиной конфликта явилось неправильное поведение самого педагога, его ошибочное утверждение, вызвавшее несогласие учащихся, то разрешить конфликт можно признанием педагогом своей ошибки.

Рассмотренные исходы конфликтных ситуаций и конфликтов по-разному влияют как на настроение партнеров по общению, так и на устойчивость их отношений. В этом смысле наиболее эффективным является предупреждение конфликтов, но и признание ошибки, сглаживание и компромисс тоже благоприятны.

Сглаживание снимает отрицательные переживания у одного или обоих участников конфликта, а компромисс стимулирует равноправное сотрудничество, тем самым укрепляя межличностные отношения. Уход как пассивный исход может демонстрировать равнодушие одного из партнеров общения, а если он используется обеими сторонами, то можно говорить о взаимном равнодушии в отношениях. Естественно, это не способствует успешности той деятельности, где требуются сплоченность, моральная поддержка друг друга.

Конфронтация и принуждение отрицательно влияют на эмоциональное состояние и на устойчивость отношений между педагогом и учащимися. Рано или поздно конфронтация приводит к разрыву отношений между конфликтующими сторонами (ученик вынужден перейти в другую школу, бросает заниматься в кружке и т. д.).

Некоторые учителя пытаются разрешить конфликты с учащимися с помощью администрации школы, классного руководителя, родителей (вызывают их на урок, чтобы они видели, как ведет себя их ребенок). Это, однако, скорее приводит к потере престижа учителя в глазах учащегося. Разрешение конфликта наложением на учащихся различных санкций, хотя и является основным в практике учителей, не очень эффективно, но и пренебрегать этим способом тоже не следует (не используя при этом, конечно, угрозы, высмеивания).

Ошибка многих педагогов и состоит в том, что они считают конфликт устраненным, если его внешнее проявление у ученика после принуждения исчезло. В действительности же, заставив ученика выполнить свое распоряжение, педагог не устранил причину конфликта, а перевел его в другую, скрытую форму.

5.6. Основные правила поведения педагога в конфликтной ситуации

Не расширять предмет ссоры, причину недовольства. Часто высказываемые преподавателем претензии к учащимся расплывчаты, неконкретны. Учитель, например, говорит ученику: «Что-то ты плохо стал относиться к учебе». При такой формулировке претензии ученику остается только гадать, в чем проявляется это его плохое отношение. В другом случае к основной претензии учитель приплетает и другие. Например, конфликт между коллегами в школе может выглядеть так: в учительской один преподаватель проверяет тетради, а другой слишком громко разговаривает по телефону; первый, опытный, учитель говорит второму, недавно пришедшему работать в школу: «Не слишком ли громко вы разговариваете по телефону?», добавляя при этом как бы про себя: «Почему-то все должны работать, а некоторые — заниматься болтовней!» В этом случае первый учитель расширил предмет конфликтной ситуации, так как фактически оскорбил молодого учителя; конфликт возникает уже не по поводу громкого разговора, а из-за обвинения в безделье.

Важно соблюдать правило «сокращения числа претензий за один раз». Одновременное высказывание многих претензий создаст у учащегося впечатление виновности во всем, что происходит вокруг, и он начнет оправдываться даже в том, в чем его не обвиняют. У него возникает раздраженность («На вас ничем не угодишь!», «Если я вам не нравлюсь, я могу и уйти — не больно-то и хотелось заниматься в вашем кружке!»).

Справедливо, непредвзято относиться к инициатору конфликта. Всякий межличностный конфликт начинается с того, что появляется человек, чем-то недовольный. Раз человек выступает с несогласием, с обидами, претензиями, значит, он ждет, что другая сторона прислушается к нему и изменит свое поведение. Поэтому педагогу следует выработать у себя установку, что учащийся всегда имеет какие-то основания для жалобы, недовольства и высказывает их не ради удовольствия (что, правда, бывает у склочника), а потому, что его что-то тяготит, заставляет переживать, мучиться. Поэтому педагогу не следует сразу же отмахиваться от высказываемых учащимися претензий и тем более упрекать и ругать жалобщиков, а нужно их спокойно и внимательно выслушать, понять их претензии.

Проявлять эмоциональную выдержку. Нередко к конфликту приводит эмоциональный тон разговора педагога с учащимися. Категоричность, безапелляционность высказываний, повышенный тон, наступательность без выбора выражений приводят учащихся в напряженное эмоциональное состояние. Естественно, что такая бестактность, а порой и грубость вызовет ответную реакцию учащихся: как говорится, посеешь ветер — пожнешь бурю. Цель же педагогом достигнута не будет. Поэтому преподаватель должен сдерживать свои эмоции и тем более не переводить деловой конфликт на личностный уровень, не затрагивать чувство собственного достоинства учащихся.

Когда я был школьным учителем, мне часто приходилось напоминать себе: у тебя есть время подумать, не торопись. Подожди, если не знаешь, что сказать, как поступить. Подожди, потому что ребенок чересчур взвинчен, чтобы понять свою вину, свою ошибку. Сейчас ему легче воспротивиться, заупрямиться, углубить любой конфликт.

Вдруг ты и сам чересчур взвинчен? Подожди же! Подожди, потому что к тебе еще не пришло разумное решение, ты не знаешь, как поступить. Не торопись! Лучше оставить проступок ребенка без вмешательства, чем вмешиваться необдуманно и на глупый, злой поступок ребенка ответить глупым и, прости, пожалуйста, злым внушением. Подожди!

Панич М., 1982. С. 158.

Формулировать позитивное решение конфликтной ситуации. В случае предъявления учащимся претензий и возникновения на этой почве конфликтной ситуации педагог должен предложить способ ее разрешения, устранения причины, вызвавшей разногласия или недовольство одной из сторон. Это может быть оказание помощи, частичная уступка, смягчение требований.

Э. И. Киршбаум (1986) выделил шесть типов поведения педагога в конфликтной ситуации и дал им следующие условные названия и обозначения: репрессивные меры (РМ), игнорирование конфликта (ИК), ролевое воздействие (РВ), стимул к собственному изменению (СИ), выяснение мотивов (ВМ), рефлексия (Р).

РМ — способ действия, при котором агрессивное поведение школьников учителя пытаются изменить путем применения репрессивных мер. ИК — реакция учителя на конфликт, при которой преподаватель продолжает вести занятие, как если бы ничего не произошло. РВ — поведение педагога, в котором проявляются попытки положительного разрешения конфликта в рамках ролевого взаимодействия. ВМ — реакция

преподавателя на конфликт, при котором главное усилие направляется на выяснение причин и мотивов его возникновения. СИ — способ действий в конфликтной ситуации, когда преподаватель меняет собственное поведение по отношению к учащемуся. Р — это такой тип поведения педагога, при котором основное внимание обращается на рациональное разрешение конфликта: он по своему содержанию близок к выяснению мотивов (ВМ).

Разделив на основе данных экспертов обследованных учителей на успешных и малоуспешных, Э. И. Киршбаум обнаружил существенные различия между ними в способах разрешения ими конфликтных ситуаций.

Основные типы вербального поведения учителей
в конфликтных педагогических ситуациях

Учителя	**Типы вербального поведения, %**					
	РМ	**ИК**	**РВ**	**СИ**	**ВМ**	**Р**
Успешные	11,3	9,8	48,9	7,6	15,8	6,7
Малоуспешные	50,9	15,0	27,1	1,2	2,3	3,5

Малоуспешные учителя чаще всего используют защитный механизм идентификации с агрессивным поведением учащихся, т. е. они прибегают к тем же агрессивным формам поведения, что и ученики. Причем ответные репрессивные меры превышают, как правило, границы педагогической целесообразности наказания за совершенный учеником проступок.

Якунин В. А., 1998. С. 561–562.

Л. А. Семчук (2003) выявлены характеристики педагогов, продуктивно и непродуктивно разрешающих конфликт с учащимися (табл. 5.1).

Таблица 5.1. Психологические характеристики учителей
с различной эффективностью разрешения конфликтов

Продуктивное разрешение	**Непродуктивное разрешение**
Неудовлетворенность, осознание слабых сторон своей личности, понимание ошибок собственного поведения, рефлексивный анализ поведения учеников	Невидение собственных ошибок и ошибок ученика
Познание учащихся и самого себя характеризуется полнотой и глубиной, высоким уровнем адекватности, восприятием у ученика и у себя положительных качеств, высокий уровень развития рефлексивных умений	Ситуативность, поверхностность и стереотипность понимания ученика и самого себя, преобладание в представлениях об учениках отрицательных качеств. Уход от перцептивно-рефлексивных проблем как проявление психологической защиты
Гармоничное сочетание адекватности самооценки и оценки учащихся	Диссонанс между оценкой ученика (заниженной) и самооценкой (завышенной)
Основной стиль реагирования — сотрудничество	Основной стиль реагирования — соперничество
Педагогические воздействия применяют реже, а репертуар этих воздействий более узок; преобладают косвенные организующие воздействия и положительные оценки учащихся	Количество педагогических воздействий и их репертуар больше за счет отрицательных способов воздействий (негативные оценки, угроза наказания и др.) и прямых дисциплинирующих воздействий

5.7. Педагогическое управление конфликтом между учащимися

Часто на уроках и занятиях в кружках конфликты возникают между учащимися (из-за нехватки инвентаря, из-за овладения местом для работы и т. п.). Педагог должен вмешаться в этот конфликт и прекратить его. Для этого существует несколько способов:

1. Устранить реальный предмет спора (например, мяч для игры на уроке физкультуры).
2. Привлечь в качестве арбитра незаинтересованное лицо при готовности конфликтующих подчиниться его решению.
3. Целенаправленно и последовательно сократить количество конфликтующих.
4. Создать условия, при которых конфликтующие стороны не могли бы вступить в непосредственное взаимодействие (драку).
5. Спросить у конфликтующих, как бы они сами разрешили данный конфликт, попытаться изменить их представление о конфликте (придать предмету конфликта меньшую значимость; показать негативные стороны конфликта и его последствий для самих конфликтующих, для людей, мнением которых они дорожат; показать, как этот конфликт выглядит со стороны).
6. Изменить отношение одного конфликтующего к другому (уменьшить роль в конфликте противоположной стороны).
7. Убедить в необходимости уступки другому («Ты мальчик, должен как джентльмен уступить девочке»).
8. Попытаться свести причину конфликта к юмористической или гротескно-сатирической стороне.

РАЗДЕЛ ВТОРОЙ

Психология обучения и воспитания

ГЛАВА 6

Психологические основы обучения

Психологическим основам обучения большое значение придавал еще К. Д. Ушинский, труды которого и высказанные им основополагающие положения обучения школьников упоминаются сейчас все реже и реже. Особое внимание он уделял обучению в начальных классах как созданию фундамента всего дальнейшего образования и духовного роста. Ведь именно в этот период учебной деятельности дети либо приобретают интерес к учению, либо теряют его. В соответствии с представлениями о психологии ребенка он обосновал необходимость в начальных классах школы делать занятия непродолжительными, интересными для ребенка, но вместе с тем приучающими его к мысли, что учение — серьезный труд и обязанность, выполнение которых базируется не только на занимательности.

К. Д. Ушинский отмечал, что, поступая в школу, ребенок еще не готов к самостоятельной умственной работе. Отсюда одна из заповедей для учителя: сначала нужно научить ребенка учиться и лишь потом поручить это дело ему самому. Поэтому он был противником домашних заданий для первоклассников, обосновывая это тем, что выполнение заданий в классе позволит учителю лучше изучить ребенка, заметить, что ему дается легко и что трудно, и на этой основе найти для каждого ребенка наилучшие приемы усвоения учебного материала, привить навыки умственного труда.

Учитывая подвижность, неустойчивость психики ребенка, неспособность к длительному напряжению, К. Д. Ушинский настаивал на необходимости разнообразия занятий в школе, которое позволяет избавить детей от неподвижности и скуки. Первые уроки в школе, по его мнению, должны быть скорее беседами, тон их должен быть как можно менее формальным, приспособленным к детскому образу мыслей, внушающим ребенку доверие и жажду познания.

К. Д. Ушинский выступал горячим защитником наглядного метода обучения, которое строится не на отвлеченных представлениях и словах, а на конкретных образах, непосредственно воспринятых ребенком.[1] «Дитя, — писал он, — если так можно выразиться, мыслит формами, красками, звуками, ощущениями вообще, и тот напрасно и вредно насиловал бы детскую природу, кто захотел бы заставить ее мыслить иначе» (1949а. С. 266).

Другим важным принципом начального обучения К. Д. Ушинский считал соблюдение постепенности. «Утвердите в детской голове сначала немного, но прочно и потом уже, мало-помалу, стройте на этом укоренившемся прочном основа-

[1] В современных школах в Германии, например, на уроках истории используются макеты, соответствующие той или иной теме, с которыми учащиеся могут играть, производить разные манипуляции с фигурками людей, предметами, домашней утварью.

нии. Пусть дети приобретают понемногу, но не теряют ничего из приобретенного и пользуются им для приобретения нового. Таков психологический закон и таково основанное на нем педагогическое правило» (1949. С. 330).

Важно и другое положение, высказанное К. Д. Ушинским: «Надобно стараться, чтобы при каждом упражнении ученик должен был подумать, как его сделать, а не только припомнить, как оно делалось» (1949б. С. 35).

Эти и многие другие высказанные К. Д. Ушинским положения актуальны и до сих пор, хотя, возможно, для кого-то и являются дискуссионными.

6.1. Обучение и его психологические закономерности

Обучение — это управление педагогом познавательной деятельностью учащихся. Обучение связано с взаимодействием учащихся с педагогом.

Научение — это то, что ученик приобретает в процессе обучения, т. е. знания и умения. Научение может быть стихийным — человек может получить знания случайно (из книг, радио- и телепередач, рассказов других людей и т. д.); умения можно сформировать путем подражания, чтения инструкций. Когда же условия научения специально организованы, говорят об обучении. Обучение не должно сводиться только к получению учащимися знаний и формированию у них умений. Всякое обучение должно быть *развивающим*, т. е. способствовать развитию способностей учащихся. Кроме того, обучение должно нести в себе и *воспитательные* моменты, т. е. должно способствовать формированию личности.

До обучения у человека нет каких-то знаний, умений или навыков. После обучения они появляются. Откуда они взялись? От учителя, который обладает этими знаниями, умениями и навыками и передает их ученику. Этот процесс передачи и есть обучение. Но знания, умения и навыки, так же как и восприятия, представления, понятия, мышление, — это не физические вещи, которые можно передавать из рук в руки или «перелить» из головы в голову. Знания, умения и навыки — это формы и результат отражательных и регуляторных процессов в психике человека. Значит, они могут возникнуть в голове человека только в результате его собственной деятельности. Их нельзя получить. Но они должны получиться в результате психической активности самого учащегося, они и есть определенные формы этой активности. Если нет встречной активности самого учащегося, то никаких знаний, умений и навыков у него не появится. Это хорошо знает по личному опыту каждый педагог, хотя осознает не всегда верно, заменяя понятие «отсутствие встречной педагогической активности» такими оценочными словами, как «невнимание», «лень», «неспособность».

Следовательно, отношение «учитель—ученик» при обучении не может быть сведено к отношению «передатчик—приемник». В нем необходима активность обоих участников процесса. Отношения такого типа называют взаимодействием.

Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А. В. Петровского. М., 1973. С. 173–174.

Успешность обучения зависит от трех факторов: от того, *чему* учат, *как* учат и *кого* учат. Первый фактор — это *учебный материал*, который подлежит усвоить, его сложность. При доступности материала по объему и сложности успешность обучения значительно возрастает. Второй фактор — это *методическое мастер-*

ство педагога, его опыт преподавания, рациональная подача учебного материала, обеспечение для учащихся обратной связи (указание на допущенные ошибки и их причины, выставление отметок). Третий фактор — *особенности учащихся*: возрастные, половые, уровень способностей и психического развития, отношение к учению вообще и к данному предмету в частности, т. е. их мотивация.

Психологические компоненты урока вытекают из методических и дидактических его сторон. Вместе с тем они сами становятся условиями для их проявления. Необходимо заметить, что психологическое, внутреннее, «устройство» урока по сравнению с другими элементами — определяющий фактор.

Известно, что учитель может дать «правильный» с точки зрения современной методики и дидактики урок, но для конкретного учащегося результаты окажутся минимальными. Он не затронул его души, не заставил посмотреть на себя иначе, не пробудил потребностей, личности в целом. Стало быть, психологические компоненты должны играть интегрирующую роль, потому что они не только раскрывают сущность усвоения новых знаний, но и показывают процесс воспитания и формирования новых качеств личности. Воспитание же и обучение едины.

К сожалению, на практике зачастую бывает как раз наоборот: преобладают назидательность, морализаторство, что затушевывает творческую, активную деятельность и педагога и учащегося. Нередки и такие уроки, когда изучаются правила, усваиваются формулы, запоминаются уравнения и нет ни малейшего намека на то, что они значат для будущей деятельности школьников.

Казанская В. Г., 2003. С. 129.

6.2. Дидактические принципы

Для того чтобы обучение было успешным, педагог должен опираться на ряд принципов, или общих правил. Соблюдение этих принципов позволяет максимально использовать познавательные процессы в обучении, экономить время и усилия, затрачиваемые на усвоение учебного материала.

Принцип преемственности. При построении школьных учебных предметов для начальной школы должна быть обеспечена связь с теми житейскими знаниями, которые ребенок получил еще до школы; в средних классах — с теми знаниями, которые ребенок получил в начальной школе, и т. д.

Принцип сознательности.[1] Учащиеся должны не механически запоминать учебный материал, а осмысливать его, понимать практическую значимость получаемых знаний и умений. Для этого педагог должен точно обозначать цель того или иного задания, показывать учащимся, как проявляются и используются изучаемые физические законы в явлениях природы, в работе тех или иных технических устройств, какую роль играет знание закономерностей работы организма для сохранения здоровья и работоспособности человека и т. д. Видя пользу этих знаний, учащиеся будут подходить к учебе более сознательно.

Принцип активности. Активность учащихся в значительной мере проявляется в их самостоятельной работе. Между тем, как отмечает Ю. Н. Кулюткин (1983),

[1] Об этом принципе см.: *Ганелин Ш. И.* Дидактический принцип сознательности. М., 1961.

хотя преобладающее большинство учителей хорошо знают о зависимости качества обучения от степени активности учащихся, однако анализ уроков показывает, что основное время уроков занимает изложение материала учителем (79%), 11,5% времени уходит на ответы учащихся и лишь 8% — на самостоятельную их работу. «Иными словами, — пишет Ю. Н. Кулюткин, — общее понимание учителем, особенно молодым, принципа активизации учения школьников не подкрепляется соответствующей “технологией” решения этой педагогической задачи» (С. 55–56).

Принцип наглядности. В усвоении учебного материала велика роль «живого созерцания», наглядности информации, подкрепления словесных объяснений предметами, фактами, явлениями, процессами или их графическим и модельным представлением, а также практической деятельностью обучаемых, когда это возможно (Занков Л. В., 1960). Таким образом, предполагается использование сочетания слова и образа.

Принцип наглядности в учебном процессе обеспечивает как переход от фактов к абстрактным обобщениям, так и связь между материальной действительностью и научной теорией.

Различают *предметную наглядность*, *изобразительную наглядность* и *словесную наглядность* (*образность*). Предметная наглядность связана с непосредственным восприятием учащимися предметов и явлений, включая классные опыты и экскурсии. Изобразительная наглядность осуществляется с помощью изобразительных средств — макетов, муляжей, рисунков, диапозитивов, кинофильмов, учебного телевидения. В зависимости от характера изобразительных средств выделяют собственно изобразительную наглядность (реалистическое изображение предметов и явлений) и символическую наглядность (чертежи, схемы, таблицы, диаграммы). Словесная наглядность реализуется через яркую, образную речь педагога с использованием примеров, вызывающих у учащихся конкретные представления.

Принцип оптимальной трудности учебных заданий. Этот принцип связан, по существу, с организацией внимания учащихся на уроке. Слишком сложный и непонятный для учащихся материал вызывает у них ощущение тупика, бесполезности своих усилий, что, естественно, снижает их старание. В то же время простое задание быстро приводит к потере интереса к нему, вследствие чего активность учащихся тоже снижается. Следовательно, задание должно быть оптимальным по трудности: посильным для учащихся и в то же время дразнящим самолюбие, заставляющим прилагать определенные усилия.

Принцип прогрессирования трудности учебных заданий (от простого к сложному, от легкого к трудному). Развитие учащегося будет осуществляться только в том случае, если он постепенно станет овладевать все более сложными понятиями, умозаключениями, умениями. Поэтому процесс обучения — это не просто накапливание суммы знаний, но и неуклонное усложнение этих знаний, не просто накапливание определенного количества умений, но и овладение все более сложными умениями. К тому, что становится легко доступным для учащихся, быстро утрачивается интерес и как следствие этого — снижается учебная активность.

Однако, увеличивая трудность заданий, следует опираться на предыдущий принцип и не переходить границу оптимальной трудности заданий для данного уровня подготовленности учащегося. Другими словами, принцип прогрессирования означает возрастание оптимальной трудности учебных заданий.

Принцип подкрепления. Процесс обучения требует соблюдения одного непременного условия: педагог должен проявлять заинтересованность в успехах учащегося. Реализацию этого принципа педагог может осуществлять следующими путями:

1) показывать своим видом, репликами, что он видит и ценит старание учащегося;
2) своевременно сообщать учащемуся, что им сделано правильно, а где допущены ошибки: без такого подкрепления ученик не сможет составить правильного представления об успешности освоения учебного материала;
3) поощрять учащегося оценками, похвалой; это вызывает у ученика положительное эмоциональное переживание, формирует у него уверенность в своих силах, что в конечном итоге усиливает его активность, формирует желание учиться и готовность преодолевать трудности.

Принцип прочности (систематичности). Обучение успешно только в том случае, если даваемые учащимся задания носят систематический характер («Повторение — мать учения»). Дело в том, что долго не используемая информация стирается в памяти и тогда учебный материал приходится учить как бы заново. Чтобы не происходило топтания на месте, нужно закреплять полученные знания и сформированные умения и лишь потом переходить к освоению других.

Принцип дифференцированного подхода к учащимся. В психологической и педагогической литературе много пишется о принципе индивидуализации обучения — таком построении учебного процесса, при котором учитываются индивидуальные особенности учащихся (Адрианова А. Е., 1941; Арясова А. А., Левицкая Г. К., 1970; Бударный А. А., 1965; Здорова-Устинова Н. Е., 1951; Кирсанов А. А., 1963, 1966; Колесова А. М., 1955; Любицына М. И., 1950; Мусялик Л. Л., 1959; Рабунский Е. С., 1975; Рыданова И. И., 1953; Сонин Д., 1957; Унт И. Э., 1971; Хюсен Т., 1969). Однако на практике принцип индивидуализации, требующий учета *индивидуальности* конкретной личности, ее неповторимости, подменяется групповой дифференциацией, т. е. делением класса на группы по какому-то педагогическому или психологическому признаку (группы сильных — группы слабых учеников, группы по интересам и т. д.).

Поскольку комплектование учебных групп, как правило, носит случайный характер, в них попадают учащиеся с разным уровнем способностей, подготовленности, с различным темпераментом. Использование одинакового ко всем подхода и одинаковых учебных заданий приводит к снижению интереса к уроку как слабых (им задание может оказаться непосильным), так и сильных учащихся (им задание кажется слишком простым). Таким образом, слабые отстают в своем развитии, а сильные притормаживаются.

Стремясь к однородности класса и всеобщей успеваемости, учителя нередко начинают уделять наибольшее внимание подтягиванию отстающих, оправдывая это тем, что если заниматься сильными, то большинство детей в классе будут неуспевающими, а сильные и так всех обгоняют.

Оптимальным, с точки зрения учителя, было бы создание однородных по уровню подготовленности и успеваемости классов, что и пытались неоднократно делать еще в 1920-х годах, используя для этого различные системы. Мангеймская система предлагала в соответствии со способностями учащихся нормальную, рас-

ширенную, упрощенную и сокращенную программы. Для отстающих учащихся по всем предметам организовывались вспомогательные группы. Кембриджская система предлагала для всех одну и ту же программу, которую учащиеся в зависимости от способностей проходили за 4, 5 и 6 лет. Система предусматривала через 2–3 года перегруппировку учащихся. Сан-Луисская система близка к кембриджской: в зависимости от темпа продвижения учеников перегруппировка производилась около четырех раз в год.

Индивидуализация темпов прохождения учебного материала явилась одной из теоретических основ, на которых базировалось популярное в 1960-х годах направление педагогики — программированное обучение.

Однако во всех этих системах принцип индивидуализации сведен к принципу доступности. Такое одностороннее использование этого принципа имеет не только сильные, но и слабые стороны. Кроме того, высказываются опасения, что деление учащихся на сильных и слабых по успеваемости ведет к зазнайству первых и ограничивает продвижение в учебе вторых, так как теряется «образец для подражания» (Рыданова И. И., 1951). Кроме того, ученики сильного класса постепенно начинают снова дифференцироваться учителем на более сильных и более слабых, а поскольку абсолютного критерия для выставления отметок не существует, имеется опасность перехода менее сильных в разряд хорошистов, а последних — в разряд троечников.

Один из ведущих отечественных психологов П. П. Блонский считал необходимым делить учащихся по уровню подвижности нервных процессов, поскольку подвижные и инертные обладают разной быстротой усвоения информации и формирования навыков. Однако осуществление этого встречает большие организационные трудности. Ведь эти типологические особенности надо определить у всех учащихся, что при отсутствии психолога в школе сделать невозможно.

> Индивидуальный подход в учебном процессе означает действенное внимание к каждому ученику, его творческой индивидуальности в условиях классно-урочной системы обучения по общеобязательным учебным программам и факультативам (в старших классах), предполагает разумное сочетание фронтальных, групповых и индивидуальных занятий для повышения качества обучения и развития каждого школьника.
>
> Рабунский Е. С., 1975. С. 15.

Решение вопроса о дифференцированном подходе к учащимся в процессе их обучения надо решать в другой плоскости. Ведь принцип индивидуального подхода можно осуществлять и в неоднородном по уровню подготовленности учащихся классе, а с другой стороны, индивидуальную работу с учащимся можно осуществлять шаблонно, без учета его психологических особенностей (см. гл. 13).

6.3. Психолого-педагогические характеристики учебного материала

Учебный материал должен быть доступным, соответствовать возрастным особенностям учащихся и опираться на опыт ученика.

Учебный материал характеризуется содержанием, формой, трудностью, значимостью, осмысленностью и структурой.

Содержание учебного материала может быть разным. Это фактические сведения или обобщенные знания, действия, умения. От того, какой из этих типов материала является предметом заучивания, зависят методы и способы обучения.

Форма обучения может быть жизненной, если обучение осуществляется на реальных предметах или видах деятельности, и дидактической, если обучение осуществляется с помощью препаратов, схем и тому подобных средств.

Опыты показали, что студенты, подростки и даже дети 7–8 лет способны усваивать основные понятия теории множества. Однако для этого детям нужно преподнести указанные понятия в предметно-действенной форме (на языке вещей и действий), подросткам — в форме конкретных операций над математическими объектами (на языке образов и операций), для студентов же достаточно будет речевой и символической формы сообщения соответствующей информации.

Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А. В. Петровского. М., 1973. С. 187.

Трудность учебного материала во многом зависит от предсказуемости последующего элемента заучиваемого ряда, а последняя часто зависит от наличия в этом ряду определенной закономерности. Например, числовой ряд 13, 19, 25, 31, 37, 43, 49, 55, 61, 67 легко запомнить, если увидеть, что каждое последующее число больше предыдущего на 6. Тогда надо к этому запомнить первое и последнее числа — и весь ряд может быть легко воспроизведен. Непредсказуемость последующего элемента (что характерно для бессвязного текста) значительно затрудняет запоминание.

Значение учебного материала, его важность для овладения последующим материалом тоже имеет значение для успешности обучения. Однако еще важнее, чтобы этот материал стал значимым для самого учащегося, т. е. чтобы учебный материал отвечал потребностям и интересам ученика.

Эмоциональность учебного материала, его способность вызывать у учащихся положительный эмоциональный отклик облегчает усвоение материала.

Осмысленность (понимание) учебного материала значительно ускоряет его заучивание. Осмысленный материал и сохраняется в памяти дольше (рис. 6.1).

Рассмотрим **коммуникативные барьеры**, которые могут возникнуть в процессе передачи педагогом учащимся учебной информации.

Ю. С. Крижанская и В. П. Третьяков (1990) выделяют четыре типа таких барьеров:

Фонетический — быстрая, невнятная речь, наличие дефектов дикции, акцента, тихий голос и т. д.

Семантический — разная трактовка смыслового значения слов, основанная на многозначности языка.

Стилистический — рассогласование формы и содержания сообщения. Этот барьер возникает при наукообразной форме изложения учебного материала, не позволяющей учащимся понять достаточно простые вещи.

Логический — отсутствие логики в изложении учебного материала или же неприятие логики рассуждений и аргументации педагога (при обсуждении литературного героя или тех или иных исторических и политических событий).

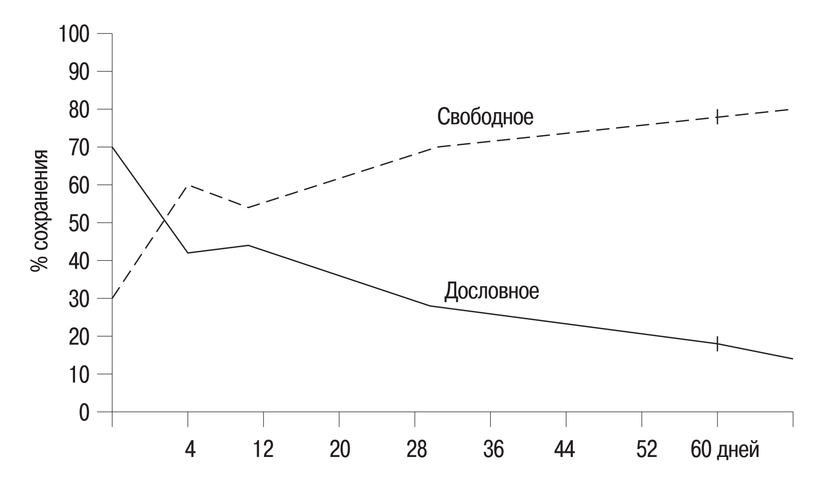


Рис. 6.1. Сохранение в памяти учебного материала в зависимости от способа воспроизведения

6.4. Виды обучающих воздействий

Виды обучающих воздействий педагога на учащихся зависят от того, какие функции ученики выполняют на уроке. Эти функции могут быть следующими:

1) пассивное восприятие и освоение преподносимой извне информации; в этом случае ученики рассматриваются как *объекты* формирующих воздействий педагога: им сообщается готовая информация и их принуждают к определенным учебным действиям;
2) активный самостоятельный поиск и использование информации в соответствии с интересами и потребностями учащихся; в этом случае учащиеся рассматриваются как *субъекты* учения, а в основе научения лежит *самодвижение*;
3) поиск и использование учащимися информации организовывается и направляется извне, т. е. педагогом; в этом случае учащиеся выступают и как *объекты* педагогических воздействий, и как *субъекты* познавательной деятельности. Педагог активизирует интересы и потребности учащихся, а они осуществляют активный отбор и использование необходимой информации.

В соответствии с этими тремя функциями возникают три основных вида обучающих воздействий. Первый (передача) имеет характер готового *преподнесения*. Учение в нем складывается из таких действий, как подражание, дословное или смысловое восприятие и повторение, упражнение по готовым образцам и правилам. Второй вид — *самодвижение* — имеет характер естественного самонаучения. Учение складывается из таких действий, как выбор вопросов и задач, поиск информации и общих принципов, осмысливание, творческий поиск. Третий вид обучающих воздействий — *управление* — связан с направляемой познавательной активностью учащихся. Учение в нем складывается из таких действий, как решение

поставленных задач и оценка результатов, пробы, экспериментирование, выбор и применение общих принципов, понятий и т. д.

Для каждого вида обучающих воздействий характерны свои способы управления учебной деятельностью учащихся, свои методы обучения. Готовое преподнесение отражается в *преподавании*, для которого типичны сообщения, разъяснения, преподнесение, показ и задавание. Естественное самонаучение связано со *стимуляцией*, для него характерны пробуждение интереса, удивления, любопытства. Направление познавательной активности учащихся связано с *руководством*, для которого типичны постановка проблем и задач, обсуждение и дискуссия, совместное планирование, консультации.

В современном образовательном пространстве развитию творческих способностей, творческого отношения к самому процессу обучения уделяется пока крайне мало внимания. Анализ ситуации показывает, что на решение задач творческого характера преподаватели в среднем отводят 5% учебного времени. По данным Международного мониторингового исследования качества образования TIMSS, по сравнению с другими странами российские учителя уделяют довольно много времени (от 15 до 20%) контролю знаний учащихся. Кроме того, значительная часть времени на уроке (до 10–15%) отводится на проверку домашних заданий. Как результат — снижается доля времени на организацию познавательной, исследовательской, творческой деятельности школьников. Так, в России она не превышает 35% всего учебного времени на уроке, в то время как, например, в англоязычных странах она составляет не менее 45%. Практически все российские учителя (97%) задают домашнее задание на каждом или почти на каждом уроке. Это значение выше, чем в других странах, и вдвое превышает среднее международное (43%). Для сравнения: в Японии и Корее учителей, часто задающих домашнее задание, менее 5%.

Пичугин С. С., 2010. С. 279.

6.5. Контроль за деятельностью учащихся

Важным аспектом деятельности педагога является его контроль за учебной деятельностью учащихся. Контроль имеет целью получение информации о деятельности и ее результатах, т. е. обеспечивает педагогу обратную связь. Как отмечает Н. Ф. Талызина (2000), обратная связь должна дать педагогу информацию о том:

- выполняет ли обучаемый то действие, которое намечено;
- правильно ли его выполняет;
- соответствует ли форма действия данному этапу усвоения;
- формируется ли действие качественно, автоматизировано ли оно.

Обратная связь позволяет получать педагогу информацию не только о деятельности и ее успешности у учащихся, но и о качестве работы самого педагога.

В то же время педагог должен учитывать то обстоятельство, что контроль должен осуществляться и самим учеником, переходя в самоконтроль. А этому может мешать слишком частый контроль со стороны педагога, который характерен для педагогов, имеющих авторитарный стиль руководства. Вследствие этого у уча-

щихся формируется чрезмерная зависимость от контрольных и оценочных действий педагога.

При частом контроле со стороны педагога проявляются следующие тенденции в поведении и личностных качествах учащихся (Талызина Н. Ф., 2000):

- низкая самооценка и неуверенность в себе;
- зависимость от внешних обстоятельств;
- преобладание мотива избегания неудач над мотивом достижения успеха;
- нарушения психосоматического характера;
- низкий уровень ответственности;
- низкий уровень самоконтроля;
- репродуктивный подход при выполнении заданий, неразвитая креативность.

Но и редкий контроль педагога не благоприятствует успешности деятельности и развитию личности учащихся. Это приводит:

- к низкому уровню ответственности за выполнение задания;
- к низкой учебной мотивации;
- к низкой удовлетворенности работой в группе;
- к несерьезному подходу к учебному процессу (как к «игре»).

6.6. Опрос учащихся и его психологические особенности

Важное место в организации учебного занятия занимает опрос учащихся, являющийся одним из видов контроля. Опрос может осуществляться как устно, так и письменно. При этом педагогу важно включить в процедуру опроса всю учебную группу. Это достигается разными способами: внесение учащимися поправок, письменное рецензирование, коллективная оценка ответа и пр.

Первая задача педагога — правильно сформулировать вопрос, ведь от этого будет зависеть и правильность ответа учащегося. Затем нужно отвести некоторое время для подготовки учащихся к ответу и лишь после этого назвать фамилию учащегося, который должен отвечать. При этом педагог не должен показывать учащемуся свое негативное отношение к нему, если таковое имеется, проявлять бестактность. Иначе он создаст психическое напряжение у учащегося, вызовет у него боязнь дать неправильный ответ.

Типичные ошибки, допускаемые педагогами при опросе, следующие (Казанская В. Г., 2003):

1) обращение к учащимся не по имени или фамилии, а во втором и третьем лице («Ты иди к доске», «Кто заметил у него ошибку?»);
2) приказной, административный тон распоряжений («Откройте тетради!», «Пишите!»);
3) невнимание и безразличие к результату ответа учащегося, прерывание его, беседа или перепалка в это время с другими учениками;
4) субъективизм во всех предъявляемых учащимся требованиях («Ты мне расскажи», «Ты мне напиши»);

5) игнорирование психических особенностей учащегося (дефектов речи, индивидуально-психологических особенностей);
6) превращение опроса в наказание учащегося («Перестань разговаривать, а то вызову отвечать»), в угрозу («Кто не выучил? Сейчас проверю»).

В. Г. Казанская отмечает некоторые психологические правила, которые нужно соблюдать при опросе учащихся:

- не вызывать того, кто не готов в данный момент отвечать вслух;
- не «вылавливать» тех, кто не знает, поскольку это приводит к попыткам скрыть незнание и непонимание, обмануть;
- аргументировать приглашение к ответу;
- не сопровождать оценку отрицательным мнением о самой личности учащегося;
- применять общую для группы аргументацию отметки.

На вопрос: «Случается ли с тобой, что ты боишься высказываться на уроке, потому что боишься сделать глупую ошибку?», из 179 учащихся 5-го класса 135 ответили утвердительно, т. е. 75,4%. Также из года в год у учащихся 5-х классов диагностируются повышенные показатели фактора тревоги «страх ситуации проверки знаний».

Соковнина М. С., Соболева Е. С., 2005. С. 335.

Реакция педагога на ответы учащегося является для последнего обратной связью, обозначающей правильность или ошибочность ответа. Важно, чтобы эта обратная связь, даваемая учащемуся в словесной форме, была адекватной не только по содержанию, но и по форме высказывания. Т. Л. Худяковой (1996) показано, что если обратная связь является только оценочной («Очень плохо»), неаргументированной («Неправильно, садись», «У кого другой ответ?», вместо «Здесь не учтен один из трех признаков...») и отсроченной, то учащийся вместо анализа допущенной ошибки формирует негативное отношение к педагогу как несправедливому, придирчивому, равнодушному.

В. Г. Казанская останавливается и на ошибках, допускаемых учителем *на экзаменах*:

1. Учитель не создает спокойствия на экзамене: опаздывает, торопится, раздражается при неправильных ответах учащихся. Это приводит в итоге к тому, что плохо отвечавшие ученики винят «несчастливый» билет или учителя, который наказал за пропуск уроков, лень, пассивность.
2. Учитель не ведет диалога с учащимся, не задает уточняющих вопросов, «гоняет по второму кругу», заставляя что-то повторить; не подбадривает учащегося, а ограничивается констатацией: «Это неправильно», «За такой ответ хорошую отметку не поставлю», «Ничего не знаешь».
3. Учитель не учитывает индивидуальные особенности учащихся. Одному надо помочь снять напряжение, другой теряется, когда сидит напротив учителя, третий в процессе подготовки к ответу нуждается в подтверждении правильности предпринимаемых интеллектуальных действий, избранном способе решения задачи.

4. Учитель подсознательно проявляет необъективность в оценке знаний учащегося из-за того, что имеет об ученике негативное мнение («лодырь», «прогульщик»); при этом в репликах обнаруживает свое отношение к опрашиваемому («Надо было приходить на консультацию, не пропускать уроки»).
5. Учитель демонстрирует учащимся свое плохое настроение. Это мешает учащимся сосредоточиться на ответе, поскольку они концентрируются на том, как бы не вызвать раздражение учителя.

6.7. Отметка и ее психологическое воздействие

Отметка является официально фиксируемой в классном журнале, дневнике учащегося, ведомостях, аттестатах балльной оценкой успеваемости учащегося по предмету. Она несет такую же психологическую нагрузку, как и любая оценка. Однако ее специфика состоит в том, что именно на основании отметки ученик переводится из одного класса в другой, с курса на курс. Она, следовательно, имеет юридическую силу, а в вузах приобретает и материальное значение, являясь основанием для получения стипендии.

Надо сказать, что использование отметок имеет как сторонников, так и противников. По мнению одних (Бабанский Ю. К., 1972; Щукина Г. И., 1977; Скаткин В. В., 1978; Пинский А. А., 1980; Век Х., 1984, и др.), выставление отметки в соответствии с инструкциями, при сформулированных качественных критериях, имеет положительное значение как единственный гарант объективности оценивания. Другие отмечают недостатки этого метода оценивания, в частности формальное накопление отметок, вопрос о «настоящих» и «ненастоящих» отметках, которые учитываются учителями или не учитываются при выставлении четвертного балла, порочная практика «исправления» отметок[1] и пр. (Зарецкий М. И., 1946).

Ко всем детям предъявляются единые требования, причем выполнение их оценивается отметкой, которая легко становится общей оценкой их личности. Всегда ли она выражает подлинные возможности ребенка, только что поступившего в школу, его способности к учению, его отношение к учебе? Отнюдь не всегда. По существу, отметка оценивает выполнение лишь отдельного конкретного задания, что определяется далеко не всегда наличием тех или иных способностей, а связано со многими другими факторами, в частности с характерологическими чертами личности.

Между тем в практике работы школы нередко по отметкам судят именно о способностях ребенка к учению, о его отношении к учебе. Уже в начальных классах про-

[1] Учась в средних классах, я не отличался, мягко говоря, особым прилежанием, особенно при изучении немецкого языка. В результате к середине третьей четверти у меня получился довольно солидный набор неудовлетворительных отметок: 3, 2, 2, 2, 2, 1. В этот момент наша преподавательница по немецкому языку серьезно заболела (надеюсь, не из-за моих «успехов») и надолго легла в больницу. Когда другой учитель по окончании четверти зачитывал нам отметки по немецкому языку, я даже слушать не стал, поскольку, даже сложив три с минусом и кол, все равно выходила двойка. И вдруг мой сосед по парте говорит, что мне поставили тройку, и это оказалось правдой. Дальше, по выходе из больницы учительница немецкого языка заставила меня учить короткие биографии наших вождей (благо их было много): «Kirow geboren nach...», «Stalin geboren nach...» и т. д. За каждую вызубренную биографию учительница выставляла задним числом (за третью четверть) четыре балла и таким образом обосновала выставленную ранее четвертную тройку.

исходит деление на «сильных», «средних» и «слабых» учащихся (что соответствует «способным», «средним» и «малоспособным»), «примерных» и «ленивых» и т. д., а это не может не вести к отрицательным последствиям формирования личности школьников. Ребенка еще не научили учиться, не сформировали способности к учебной деятельности, а он уже привыкает к мысли о том, что он неспособный. У него устанавливается и закрепляется именно такой взгляд на самого себя, лишающий его необходимой энергии, надежды на возможность успеха в учении. Чтобы избежать этого, необходимо каждого школьника независимо от его индивидуальных особенностей (но, конечно, учитывая их) сразу же учить учиться, помогать ему самому добиваться успеха в учении. Ребенок лишь тогда достигнет положительных результатов, когда поверит в свои силы, способности и почувствует веру в себя со стороны взрослых.

Дубровина И. В., 1978. С. 130.

Еще Л. С. Выготский утверждал, что «отметка представляет из себя настолько постороннюю всему ходу работы форму оценки, что очень скоро начинает доминировать над собственными интересами обучения, и ученик начинает учиться ради того, чтобы избежать дурной или получить хорошую отметку» (1991. С. 268). По Л. С. Выготскому, отметка «равным образом <...> соединяет в себе все отрицательные стороны похвалы и порицания» (С. 268). Он отмечает, что получение отметки на экзамене превращается в целевую установку: учащиеся «учатся для того, чтобы выдержать экзамены, а экзамены выдерживают, чтобы получить диплом» (С. 160). Получается, что учащиеся ходят на занятия не ради знаний, а ради отметок. И об эффективности преподавания и уровне преподавания руководители системы образования часто судят не по знаниям учащихся, а по получаемым учащимися отметкам. Ведь в случае с моими двойками по немецкому языку (см. выше приведенную сноску) дело было именно в этом: наша преподавательница была инспектором РОНО по немецкому языку. Как же она могла допустить, уча других преподавателей, как нужно учить, что у нее самой есть двоечники!

Отметка может становиться целью учения, с ее помощью удовлетворяются разные потребности учащихся: желание получить похвалу учителя или родителей или, наоборот, избежать наказания, приобрести определенный статус в классе и т. п. (Божович Л. И. с соавт., 1951). Многовершинность кривой отметок и подъем в конце четверти свидетельствуют о доминировании отметки как цели учения, являются свидетельством «погони за отметками» (Божович Л. И., 1972).

Цель — отметка, а не знание приводит к тому, что выставление отметки становится стрессогенной ситуацией не только для учащихся, но и для педагогов. Не секрет, что ради медали или красного диплома администрация учебного заведения начинает «давить» на педагогов, иногда в приказном порядке требуя пересдачи экзамена тем или иным студентом. Да и претензии, конфликты учащихся с педагогами в основном возникают по поводу отметок.

Особенно острые дискуссии ведутся по поводу среднего балла за четверть и учебный год. Х. Век полагает, что усредненные отметки всегда педагогически направлены и вредны, так как «выпадают из поля зрения сильные и слабые стороны школьников» (1984. С. 116).

Отсутствие четких критериев выставления того или иного балла приводит к тому, что вместо абсолютных отметки приобретают сравнительный характер, когда педагог начинает ранжировать учащихся данной группы от сильных до менее

сильных, присваивая последним более низкие баллы, чем они того заслуживают. Показателен пример, когда в 10-й класс отобрали только сильных школьников, учившихся на пятерки и четверки, однако уже к концу первой четверти в этом классе появились учащиеся с тройками.

В литературе предпринимались неоднократные попытки решить проблему необъективности отметок при помощи выделения психологических требований к контролю и оценке уровня усвоения знаний (Леонтьев А. Н., 1975; Антаниус М., 1978; Лернер И. Я., 1978; Якиманская И. С., 1990; Выготский Л. С., 1991). По мнению целого ряда дидактов, психологов и методистов, сложившаяся система оценки не учитывает психологическую природу развития мышления детей и формирования у них понятий, ведет к отрыву результативных характеристик знания от реального процесса его становления у школьников.

Курдюкова Н. А., 1999. С. 31.

Сложным является вопрос: что следует учитывать при выставлении отметки, за что педагог имеет право ставить отметку, а за что — нет? Некоторые авторы предлагают выставлять отметки дифференцированно: за активность, за культуру учебного труда, за проявленные знания (Касьяненко М. Д., 1986). Отдельно следует оценивать прилежание, дисциплинированность и др.

Ставится и еще один вопрос: насколько адекватно позволяет оценивать учащихся пятибалльная система отметок (Полонский В. М., 1981; Усанов В. В. с соавт., 1986)? В. И. Михеев (1986), например, отмечает такой недостаток, как неравенство интервалов между отметками 4 и 5 баллов и отметками 3 и 4 балла. Кроме того, критерии оценки мало формализованы, размыты, не структурированы. В рекомендациях по оценке знаний и умений учащихся много таких оценочных критериев, как «глубина», «широта», «точность», которые педагогами могут пониматься неоднозначно. С. И. Гореславский (1990) отмечает недостаточность диапазона оценок и предлагает восьмибалльную шкалу оценивания.

Несмотря на перечисленные отрицательные стороны отметки, следует признать, что другого способа ранжировать уровень подготовки учащихся (что важно не только и не столько для удовлетворения самолюбия учащегося и его родителей, сколько для поступления в вуз) нет.

Основные вопросы, которые учителю почти каждый раз приходится решать при выставлении отметки, следующие: ставить в данной ситуации отметку или нет; если ставить, то какую; какую мотивировку отметки дать учащемуся; в какой форме следует объявлять отметку?

Решая эти вопросы в каждом конкретном случае, учитель должен руководствоваться принципом, что *отметки используются правильно только в том случае, если они способствуют развитию учащихся, а не тормозят его.*

К сожалению, нередко возникает ситуация, при которой отрицательные оценки, следуя одна за одной, не только не стимулируют ученика к более интенсивному обучению, но окончательно подрывают его веру в собственные возможности, надежду на улучшение своего положения и интерес к учебе. В результате достаточно быстро развивается обученная беспомощность, которая иногда переживается очень тяже-

ло из-за отсутствия педагогического такта у преподавателя. В связи с этим исчезает умение продемонстрировать свои знания, да и сами знания у ученика продолжают ухудшаться, что влечет за собой дальнейшее снижение успеваемости. Кроме того, большой вред оказывает сопоставление такого ученика с одноклассниками, а также отношение учителя к нему как к безнадежно отстающему. Даже если такое отношение не демонстрируется сознательно, оно достаточно ярко проявляется в обращении с учеником (в мимике, жестах, интонации) и безошибочно определяется как самим учеником, так и его товарищами.

Коростелева И. С., Ротенберг В. С., 1988. С. 65–66.

Исходя из этого рассмотрим, в какой ситуации выставление отметки нецелесообразно, а в каком случае это необходимо.

Если на вопрос учителя первым попытается дать ответ отличник и ответ его будет правильным, то выставление ему пятерки в виде поощрения ничего не даст: у него их и так достаточно, пятерка не будет стимулировать его к дальнейшему совершенствованию. Можно сказать ему вместо выставления отметки несколько слов поощрения, чтобы побудить прежде всего других учеников на высказывания по поводу заданного вопроса.

Если же до сих пор вызвавшийся ученик не обнаруживал больших успехов, а тут проявил инициативу и правильно ответил, ему в виде поощрения и придания уверенности на будущее следует поставить отличную или хорошую отметку.

Наконец, если школьник нескромен, любит выставлять себя на первый план, то учитель может и покритиковать его за допущенные неточности или неполноту ответа, не выставляя ему отметки.

Поскольку отметка является для учащегося критерием уровня его знаний, она должна бесстрастно, не говоря уже об объективности, отражать уровень подготовленности ученика.

Ни для кого не является секретом, что сколько существует преподавателей, столько существует систем и правил, позволяющих выбрать соответствующую оценку из набора 2, 3, 4, 5.

Михеев В. И., 1986. С. 17.

Однако у каждого педагога имеется своя субъективная шкала оценивания знаний и умений учащегося, и для этого имеются причины, о которых преподаватель может и не подозревать. Как показано А. А. Бодалевым (1970), С. П. Безносовым (1982), Н. А. Курдюковой (1996), педагоги, имеющие автократический стиль руководства, несколько занижают отметки, а педагоги с либеральным стилем несколько завышают отметки по сравнению с педагогами демократического стиля руководства.

А. Г. Доманов (1991) показал, что объективность отметок связана с такими личностными характеристиками педагога, как высокий уровень самодостаточности, независимость, самостоятельность при принятии решений, низкая тревожность, проницательность, расчетливость. С другой стороны, необъективность оценивания знаний и умений учащихся связана с депрессивностью, раздражительностью, застенчивостью и эмоциональной лабильностью педагога (Баранов А. А., 1995). Выявлено также, что

учащимся, внешне привлекательным, а также демонстрирующим подчиненность, уважение к указаниям и замечаниям педагога, отметки ставятся более высокие, а беспокойным, подвижным отметки часто занижаются (Реан А. А., 1991, 1994).

При выставлении отметок у педагогов наблюдаются так называемые субъективные **оценочные ошибки**: великодушия, ореола, центральной тенденции, контраста, близости и логические ошибки.

Ошибки великодушия или снисходительности проявляются в выставлении завышенных отметок (что, как уже говорилось, свойственно в большей мере педагогам с либеральным стилем руководства).

Ошибки центральной тенденции проявляются у педагогов в стремлении избежать крайних отметок: не ставить двоек — это чревато для самого педагога, но и не ставить пятерок («Я сама математику на пять не знаю», — как сказала одна из учительниц математики).

Ошибки ореола связаны с предвзятостью педагогов в оценке способностей как отдельного учащегося, так и учебной группы в целом. Предположим, среди учителей школы сложилось мнение, что 7 «А» — класс сильный; в этом случае даже средние учащиеся будут получать более высокие отметки, чем средние учащиеся из «слабого» класса.

Ошибки контраста состоят в том, что отметки выставляются педагогом, исходя из сравнения своих достоинств с достоинствами учащегося. Например, менее собранный учитель будет выше оценивать учащихся, проявляющих исполнительность, аккуратность, организованность.

Ошибка близости, или инерции, проявляется в психологическом давлении предыдущих отметок на отметку, выставляемую в данный момент. Например, некоторым ригидным учителям трудно ставить после предшествовавшей двойки пятерку или, наоборот, ученику-отличнику — двойку. В первом случае они занижают отметку (до четырех баллов), а во втором случае — завышают (до трех баллов).

Логические ошибки проявляются в переносе оценок за поведение, отношение к предмету на оценку знаний и умений учащегося.

Частота встречаемости этих ошибок различна: две трети педагогов проявляют ошибки центральной тенденции, одна шестая — ошибки великодушия.

Н. М. Божко (1989) отмечает, что для начинающих педагогов характерна стереотипизация отметок и использование низких отметок (очевидно, такая строгость является следствием стремления молодых педагогов самоутвердиться; недаром студенты говорят, что самыми жесткими экзаменаторами бывают аспиранты или молодые кандидаты наук). Формирование оценочной деятельности педагогов происходит по существу стихийно, опытным путем и подчас неосознанно с их стороны. Поэтому учащиеся, сравнивая стили оценочной деятельности преподавателей, приходят к выводу о волюнтаристском характере этого процесса.

Опасность оценочных ошибок преподавателей состоит в том, что для учащихся эти оценки выступают в роли кривого зеркала, искажающего реальное положение дел и формирующего неадекватное представление учащихся о своих способностях, возможностях, что может привести к недооценке или переоценке себя как личности и к неадекватному выбору профессии, жизненного пути.

Выставление отметки в каждом конкретном случае должно решаться учителем с учетом особенностей данного ученика и класса в целом. В ряде случаев ученику,

несмотря на его недостаточные способности, отметку можно завысить, учитывая его старание. Другому, если он проявляет зазнайство, не реализует имеющиеся возможности, выставляя отметку в соответствии с показанным им результатом, можно вынести и порицание.

В связи с этим педагог должен всякой отметке давать мотивировку, аргументацию. Часто можно видеть, например, как учитель объявляет лишь отметку, не объясняя, почему она выставлена. В этом случае учащиеся не знают, почему они «не дотянули» до более высокой отметки.

Естественно, в мотивировке отметки не должно содержаться оценки поведения учащегося: забыл дома тетрадь, задачник, тапочки на урок физкультуры — получай двойку, опоздал на урок — оценка будет снижена на балл. Дисциплина учащихся должна оцениваться отдельно от уровня владения ими программным материалом. В мотивировке отметок педагог должен избегать таких стандартных фраз: «Ты не хочешь учиться!», «Ты ничего не знаешь (не умеешь)!» Они свидетельствуют о раздраженности педагога по отношению к нерадивому ученику, о нежелании помочь ему исправиться. Педагогу при этом нужно помнить, что поощрять старание отметкой можно, наказывать (снижать отметку) — нельзя.

Важна и форма объявления отметки. Типичная ошибка педагогов — *персонификация отметки*. Они часто оценивают успехи учащихся не с позиции общественно значимых норм, а с позиции своего собственного восприятия: «*Я могу* поставить тебе не больше тройки!», «*Моя* оценка тем, кто балуется, будет снижена!» и т. д. Это «яканье» расценивается учащимися как проявление педагогом волюнтаризма, неограниченной власти, ставит учащегося в зависимое от педагога положение: его не оценивают — ему «ставят» оценку.

6.8. Психологическая характеристика различных систем обучения

Как уже говорилось выше, научение может быть случайным, попутным, т. е. происходит тогда, когда не поставлена специальная цель — научиться. Кроме того, заучивается лучше то, что связано с активной деятельностью человека, что нужно для этой деятельности. Отсюда была выдвинута идея, что непреднамеренное научение является самой лучшей формой обучения, так как оно «естественное»: ведь человек имеет дело с реальной жизнью, реальными задачами. Кроме того, мотивация идет изнутри, а не извне, а ученик сам осуществляет отбор и закрепление необходимых сведений и действий без специальных усилий и принуждения со стороны учителя.

Такая точка зрения легла в основу теории *свободного воспитания*, проповедовавшегося, в частности Ж.-Ж. Руссо и Л. Н. Толстым. Крайним выражением этого направления является распространенная в США теория «приноравливания», требующая, чтобы учащийся сам выбирал учебный материал и вид учебной деятельности. По сути, учение как самостоятельная особая деятельность при таком подходе отменяется.

В действительности же, как показали исследования психологов, случайное и попутное непреднамеренное научение в большинстве случаев менее эффективно,

чем преднамеренное и организованное. Кроме того, такое научение требует большего времени. И наконец, при таком научении учащийся выделяет и усваивает главным образом лишь то, что непосредственно связано с его потребностями, интересами, текущими задачами, а все остальное проходит мимо него. Поэтому результаты такого научения случайны, отрывочны и бессистемны.

Смысл разработанных в последние десятилетия разных систем обучения[1] состоит в том, чтобы процесс приобретения знаний не сводился к простому усвоению информации, исходящей от педагога, а был активным и творческим, чтобы у учащихся с первых шагов обучения формировались умения самостоятельного приобретения знаний.

Проблемное обучение

Активная, самостоятельная работа мысли учащегося начинается тогда, когда перед ним возникает вопрос, проблема. Поэтому задача педагога — так проводить занятие, чтобы перед учащимися чаще возникали хотя бы несложные проблемы, и побуждать учеников к попыткам самостоятельно их решать. Это и составляет суть проблемного обучения.

Так, перед учениками ставят проблему (познавательную задачу), и ученики ищут пути и способы ее решения: рассуждают, строят гипотезы, доказывают и намечают способы проверки их истинности, аргументируют их, анализируют результаты. Педагог выступает здесь в роли опытного дирижера, организующего исследовательский поиск учащихся.

Проблемное обучение имеет ряд преимуществ: 1) оно учит мыслить логично, творчески; 2) делает учебный материал более доказательным и убедительным для учащихся, формирует знания-убеждения; 3) содействует формированию прочных знаний, так как знание, самостоятельно добытое учащимися, сохраняется в памяти дольше, а если и забывается, то его легко восстановить; 4) оно воздействует на эмоциональную сферу учащихся, вызывая в случае решения проблемы удовлетворение, радость; 5) формирует у учащихся элементарные навыки исследовательской деятельности; 6) формирует положительное отношение (интерес) к данному предмету и к учению вообще (Ничкович Р., 1972 и др.).

Конечно, проблемный метод обучения не должен быть единственным методом обучения. Не следует его также противопоставлять другим методам, например сообщающему, объяснительному изложению, когда педагог систематически излагает готовые знания.

Программированное обучение

Идея, положенная в основу этого метода обучения, — обеспечение тщательно запрограммированного подкрепления правильных ответов. На практике это обучение происходит следующим образом. Сначала учащемуся дается полная информация по какому-то вопросу. Затем с помощью компьютера ему предъявляют первый во-

[1] Относительно разработки психологами все новых и новых систем обучения В. В. Давыдов иронизировал: «Как бы мы ни старались, они (школьники) все-таки чему-то выучиваются».

прос с тремя вариантами ответов, один из которых является правильным. Учащийся выбирает ответ и нажимает на соответствующую клавишу компьютера. Если ответ правильный, то на экране появляется новый вопрос с вариантами ответа, если и на этот вопрос учащийся дает правильный ответ, компьютер предъявляет ему следующий вопрос и т. д. В одном из вариантов этого метода при правильном ответе на вопрос появляются дополнительные вопросы на понимание. Таким образом, преимущество программированного обучения состоит в том, что каждый учащийся получает обратную связь о том, знает ли он ответы на поставленные вопросы или нет (при обычном групповом методе обучения педагог не может опросить каждого ученика на уроке, поэтому большинство учащихся не получают полноценной обратной связи о том, как они усвоили учебный материал). Кроме того, с помощью данного метода каждый учащийся продвигается в обучении своим темпом, поскольку он не зависит от того, как усвоили материал другие учащиеся. Поэтому одни учащиеся (более способные и прилежные) проходят учебный материал быстрее, а другие медленнее, но никто не подгоняет друг друга и никто друг друга не притормаживает.

Система обучения Л. В. Занкова

Эта система предполагает повышение роли теоретических знаний в обучении и построение его на достаточно высоком уровне трудности, приводящей к напряженной умственной работе. В основе этой системы лежит установка на глубокое осмысливание учащимися учебного материала, понимание органической связи его частей, самостоятельный поиск ответов на проблемные вопросы преподавателя, овладение учащимися методами самопроверки и самоконтроля.

Знаковая система обучения Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова (теория развивающего обучения)

Эта система базируется на представлении о наличии у учащихся резервов умственного развития, которые реализуются, если обучать детей таким образом, чтобы знаниями общего типа они овладевали раньше сведений более частного и конкретного характера. Например, при обучении математике школьники сначала овладевают буквенной символикой в равенствах и неравенствах, а потом только вместо букв подставляются цифры. Первоклассники знакомятся с общими отношениями величин и их свойствами, зависимостями между величинами, действиями с ними.

> Обращает на себя внимание тот факт, что у учителей нет четких представлений о традиционных и нетрадиционных системах обучения. <...>
>
> С одной стороны, 76% учителей традиционной школы ответили, что знают особенности системы Л. В. Занкова. С другой стороны, из них только 9% работали по этой системе, еще 9% заменяли уроки в классах, обучающихся по данной системе, а 81% учителей признались, что никогда не работали по системе Л. В. Занкова. <...>
>
> Более критично учителя оценили степень своего знакомства с системой Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова. Хорошо знающих данную систему (впрочем, как и впервые слышавших о ней) не было. Как показал опрос, 36% учителей слышали об этой системе,

а 64% считают, что знают ее особенности. Однако и здесь выяснилось, что основная масса не работала по означенной системе обучения. Анализ показал, что из 64% учителей, «знающих» систему Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова, 12% работали по ней, 19% заменяли уроки, а 69% не имеют практического опыта в ее освоении.

Шилова О. Р., 2002. С. 21–22.

Теория поэтапного формирования умственных действий и понятий П. Я. Гальперина

Основная идея этой теории — усвоение знаний в результате выполнения учащимися определенной системы действий. Первый этап — предварительное ознакомление с действием и условиями его выполнения. Это этап составления ориентировочной основы действия: учащимся показывают, как и в каком порядке нужно выполнять действие. На втором этапе организуется предметная деятельность (работа с реальными предметами или моделями), сочетающаяся с речевой. После того как содержание действия усвоено, переходят к третьему этапу — этапу формирования действия как внешне-речевого. Здесь действия представлены в форме внешней речи (учащийся проговаривает содержание действия вслух). Четвертый и пятый этапы характеризуются тем, что усваиваемое действие выполняется в уме. При этом на первых порах действие сохраняет развернутость и полную осознанность, но потом начинает сокращаться и многие его компоненты перестают осознаваться, происходит автоматизированность управления действием, в результате чего появляются легкость и быстрота его выполнения.

Преподаватель может точно контролировать, на каком этапе действие осуществляется правильно, а где имеются недочеты, неточности.

Анализ упомянутых выше концепций обучения дает основание заметить, что ни одна из них не может претендовать на универсальность, поскольку каждая имеет как достоинства, так и свои недостатки, и поэтому применение их может быть эффективным лишь в известных границах и определенных условиях. Так, например, в теории поэтапного формирования умственных действий абсолютизируется роль процесса интериоризации и недооценивается значение логико-психологической природы понятий. Далее, сведение мышления к формированию только ассоциаций различных уровней в теории ассоциативного обучения принимается в наше время как значительное упрощение.

Вместе с тем ассоциации являются реальным внутренним механизмом развития памяти и мышления — фактором важным, но вовсе не достаточным. Или, скажем, абсолютизация В. В. Давыдовым логики дедуктивного обучения в ущерб индуктивной может обернуться негативной стороной для умственного развития ребенка. Кибернетические концепции ведут к одностороннему пониманию обучения как процессу передачи и переработки информации. Серьезные критические замечания можно было бы сделать и в адрес других психологических и педагогических концепций обучения (программированного, проблемного, активного и т. д.).

Якунин В. А. 1998. С. 12.

Более подробное описание разных систем обучения можно найти, например, в кн.: *Казанская В. Г.* Педагогическая психология. СПб.: Питер, 2003 (гл. 4).

Личностно-ориентированное обучение

В последние годы в педагогической психологии значительное внимание стало уделяться организации личностно-ориентированного образовательного процесса, связанного со специальным конструированием учебного текста, дидактического материала, методических рекомендаций к его использованию, типов учебного диалога, форм контроля над личностным развитием учащихся.

В. Г. Казанская (2003) отмечает, что имеется специфичного в деятельности учителя на личностно-ориентированном уроке:

- использует проблемные творческие задания;
- применяет задания, предполагающие, что ученики могут выбирать словесную, графическую или условно-символическую форму материала;
- создает положительные взаимоотношения учеников;
- организует учебную деятельность;
- обсуждает отношение учащихся к изученному материалу;
- стимулирует учеников к самостоятельному поиску способов выполнения заданий;
- поощряет рассуждения учащихся;
- аргументирует выставляемую оценку — за рассуждения, поиск ответов и пр.;
- разъясняет возможность рациональной организации учебной деятельности (С. 132).

Представления детей о доступности помощи учителя как средства осуществления деятельности с возрастом имеют тенденцию к снижению в московской выборке и не имеют этой тенденции в западных выборках. В российской системе образования учителя обычно уделяют больше внимания коллективу, а не отдельным ученикам и их запросам. Этот принцип отчетливо сформулирован в российской образовательной доктрине и заложен в основу системы подготовки учителей. В учебных программах не только проставлены акценты на методах группового обучения детей, но и введены нормативы темпов освоения учебного материала именно для всего класса в целом. Таким образом, вся образовательная концепция основана как бы на «неперсонифицированном» подходе к ученикам, в котором индивидуальные особенности детей в меньшей мере принимаются в расчет, чем в западной системе образования (Polivanova, 1992; Rosenholtz, Rosenholtz, 1981). Кроме того, система взаимоотношений учитель—ученик носит в российской школе скорее односторонний характер: учитель единолично управляет процессом обучения, и роль ученика сводится к усвоению сообщаемых им сведений. В результате этого между учителем и учеником образуется существенная дистанция — учитель становится авторитарным, наделенным властью лицом, а не помощником или партнером ребенка.

Стеценко А. и др., 1997. С. 19.

В. Г. Казанская приводит различия между традиционным обучением и обучением, ориентированным на личность учащегося (табл. 6.1).

Таблица 6.1. Различия между традиционным и личностно-ориентированным обучением[1]

Традиционное обучение	**Личностно-ориентированное обучение**
I. Цели обучения	
Установки педагога	Образовательные запросы родителей
Цели определяются без учета потребностей детей	Развитие учеников определяется в соответствии с их задатками
II. Содержание обучения	
Одинаково для всех	Ориентация на различные типы и уровни усвоения
Преобладают логические структуры и описательность	Подходы многообразны
Однозначная картина мира изучаемых явлений	Возможны альтернативные трактовки
Передача учащимся устоявшихся выводов	Творческое объяснение изучаемых явлений
Искусственность межпредметных связей	Многообразие связей между предметами
Отражается объектный уровень познания	Нравственные и личностные подходы в научном познании
Процесс познания кумулятивный (добавление, суммирование знаний)	Раскрываются проблемы и релевантность познания
Все выводы одинаково важны	Важны ценностные знания и выводы
Потребительское отношение к природе	Гармония человека и природы
III. Процесс обучения	
Мнемическая основа учебной деятельности	Включение игры, технического и социального творчества
Монолог учителя	Диалогические, бинарные способы обучения
Отрыв научных понятий от конкретной жизни, их предъявление в отрыве от жизненных ситуаций	Выработка знаний в социальных ситуациях
Учитель предлагает решить проблему	Проблема воспринимается благодаря личному отношению и ответственности
Ориентация на результат обучения, а не на процесс поиска истины	Организация совместного размышления, переживания
Директивность общения	Диалогичность и равноценность
Императивный стиль общения	Содружество, взаимодействие
Идеал обучения предлагает учитель	Позиция сотворчества
	Принятие ученика таким, каков он есть

[1] С некоторыми сопоставлениями, приведенными в таблице, трудно согласиться. Например, цели обучения задаются не установками учителя или запросами родителей, а потребностями общества. Или как можно сопоставлять потребности детей и развитие детей в соответствии с задатками? Тогда надо говорить о том, что развитие детей осуществляется с их потребностями. Вряд ли можно обвинять традиционное обучение в потребительском отношении к природе, искусственность межпредметных связей может быть и при их многообразии, учителя предлагают решать проблемы и при личностно-ориентированном обучении, а не только при традиционном и т. д. И если принимать ученика таким, как он есть, то зачем тогда заниматься его воспитанием? Все это создает впечатление об искусственном занижении значимости традиционного обучения и завышенной оценке личностно-ориентированного обучения.

Специфика педагогической деятельности обусловливает особую значимость социально-психологических качеств личности, которые способствуют межличностному и ролевому взаимодействию с учащимися. Эти индивидуально-психологические особенности личности педагога позволяют реализовать одну из главных задач — содействовать учащемуся в определении и совершенствовании его отношения к себе, другим людям, окружающему миру. Возможность успешно реализовать эту задачу представляет личностно-ориентированный подход как основу организации учебно-воспитательного процесса. Значительное место в нем занимает личность педагога, способного к фасилитационному взаимодействию с обучаемыми. Истоки педагогической фасилитации лежат в личностно-ориентированном взаимодействии, которое обозначила гуманистическая психология. Поэтому, рассматривая этот феномен, мы обращаемся к гуманистическому направлению и к тем психологам (прежде всего к К. Роджерсу), которые обозначили фасилитационную функцию обучения.

Центральной гипотезой этого подхода является то, что человек в самом себе может найти огромные ресурсы для самопознания, изменения Я-концепции, целенаправленного поведения, а доступ к этим ресурсам возможен лишь при соблюдении трех условий, способствующих созданию определенной фасилитационой психологической атмосферы. Этими условиями, по мнению К. Роджерса, являются конгруэнтное самовыражение в общении, подлинность, искренность; безусловное позитивное отношение и безоценочное принятие других; активное эмпатическое слушание и понимание.

Таким образом, если применить эту гипотезу к образовательному процессу, то для того, чтобы активизировать развитие личности учащегося, необходимо создать особую психологическую атмосферу, благоприятствующую проявлению личной активности, или, другими словами, осуществить фасилитационное взаимодействие. Следует отметить, что фасилитационное педагогическое воздействие оказывает не только педагог на учащегося, но и учащийся на педагога. Педагогическая фасилитация — это усиление продуктивности образования (обучения, воспитания) и развитие субъектов педагогического процесса за счет особого стиля межличностного взаимодействия и качеств личности педагога.

Необходимо отметить, что для эффективной реализации фасилитационного взаимодействия значимой является личность педагога, но не менее важную роль играют и сами учащиеся. Предпосылками для фасилитационного взаимодействия со стороны учащихся выступают личностные качества, уровень обучаемости, эмоциональное состояние. Потребность в педагогах, способных занять личностно-гуманную позицию по отношению к воспитанникам и к себе самому, актуализирует проблему выявления особенностей личности педагога-фасилитатора.

Шахматова О. Н., 2003. С. 373.

И. С. Якиманская (1996) сформулировала условия активизации деятельности учащихся на личностно-ориентированном уроке:

- использование разнообразных форм и методов организации учебной деятельности, позволяющих раскрывать субъектный опыт учащихся;
- создание атмосферы заинтересованности каждого ученика в работе класса;
- стимулирование учащихся к высказываниям, использованию различных способов выполнения задания без боязни ошибиться, получить неправильный ответ и т. п.;
- использование в ходе урока дидактического материала, позволяющего ученику выбирать наиболее значимые для него вид и форму учебного содержания;

- оценка деятельности ученика не только по конечному результату (правильно — неправильно), но и по процессу его достижения;
- поощрение стремления ученика находить свой способ работы (решения задачи), анализировать способы работы других учеников в ходе урока, выбирать и осваивать наиболее рациональные;
- создание педагогических ситуаций общения на уроке, позволяющих каждому ученику проявлять инициативу, самостоятельность, избирательность в способах работы, создание обстановки для естественного самовыражения ученика (С. 46).

Объективно цели современной системы образования лежат в области воспитания свободной, творческой личности, способной решать нестандартные интеллектуальные и нравственные задачи. В этом важную роль может сыграть личностно-ориентированный подход, который исходит из направленности на целостное развитие ребенка, повышение возможности его адаптивности в современном динамичном мире, опоре на способности каждого, содействуя становлению личности.

Изменение целей образования в свете требований личностно-ориентированного подхода задает принципиально иные требования к педагогической профессии. Вопросам становления профессионализма педагога посвящено много исследований, однако новым направлениям его развития, в частности особенностям его профессионализма в условиях личностно-ориентированного образования, на наш взгляд, уделяется недостаточное внимание.

С целью изучения выделенной проблемы нами в течение шести лет было проведено лонгитюдное исследование. Изучение особенностей организации традиционных и личностно-ориентированных подходов позволило зафиксировать, что в отличие от учителя традиционной школы, который все трудности и проблемы своей деятельности находит в учениках и их родителях, в недостаточной обеспеченности школ и малой заработной плате, большинство педагогов в школах с личностно-ориентированным подходом основные трудности видят в себе, в недостаточных знаниях, умениях, навыках практической деятельности, в недостаточном понимании ситуации и неумении найти быстрое и правильное ее решение. Важной установкой педагога, реализующего личностно-ориентированный подход, является установка на самообразование и саморазвитие как в педагогическом, так и в общекультурном, и в личностном планах. Условия личностно-ориентированного образования, его экспериментальная направленность приводят к тому, что учитель становится исследователем, распространителем новых идей и инициатором дискуссий на образовательные темы.

Изучение ценностных ориентаций педагогов, реализующих личностно-ориентированный подход, показало, что наиболее ценными для них выступают: развитие личности — 42,5%, возможность творческой работы — 48,6%, возможность профессионального общения — 56,2%, возможность обменяться опытом и узнать новые методы работы — 42,5%, возможность приобретения новых друзей — 33,7% и др. У всех опрошенных педагогов более выражена направленность на дело, а у оцененных экспертами как успешные, на первое место выступает ценность обеспечения возможностей профессионального роста.

Сравнительный анализ профилей педагогов, реализующих личностно-ориентированный подход, и учителей традиционных школ показал, что в профиле педагога, реализующего личностно-ориентированный подход, явно выражены творчество, принятие другого, сопереживание как составляющие гуманистического потенциала педагога.

Пазекова Г. Е., 2003. С. 233–235.

Ориентированность на личностную модель взаимодействия педагога с учащимися означает, что педагог признает в качестве субъектов деятельности как себя, так и ученика, основное противоречие разрешает посредством сотрудничества, преимущественным стилем руководства избирает демократический, в ребенке ценит не только исполнительность, но и активность, инициативу. Целью педагога при личностно-ориентированном подходе является создание условий для саморазвития как учащихся, так и самого педагога, отношение к детям, базирующееся на выделении их сильных сторон, акцентирование не только на собственной деятельности, но и на деятельности детей (Маралов В. Г. с соавт., 2005).

Метод диалогического общения при обучении

В последние десятилетия на Западе (Delpit, 1988; Friere, Shor, 1987; Rule, 2004; Wells, 1999 и др.) и в нашей стране (Субботский Е. В., 1981) в рамках гуманистической психологии внедряется новая программа обучения, в основу которой положено диалогическое общение.[1]

Диалогическое общение — это общение, при котором одна или обе стороны отказываются от контроля над действиями другой стороны, за счет чего происходит перераспределение властных функций. При этом интересы партнера стоят на первом месте. Это значит, что воспитатель детского сада или учитель, общаясь с детьми, учитывает прежде всего их интересы. Цель использования такого общения состоит в формировании у детей независимого поведения,[2] способствующего развитию таких общественно полезных качеств, как независимость, моральное поведение, альтруизм, творческая инициатива и др. Диалогическое общение «изменяет форму усвоения общественного опыта: от глобально-подражательного усвоения всех социальных воздействий ребенок переходит к избирательному усвоению того, что соответствует принятым им общественным нормам, отвергая не соответствующие этим нормам ситуативные воздействия со стороны сверстников и взрослых» (Субботский Е. В., 1981. С. 69). Это предполагает два существенных изменения в общении педагога и детей: 1) уравнивание требований к поведению ребенка и педагога, при которых дети и педагоги в равной степени могут выполнять функции образца и контроля, и 2) отказ педагога от социального контроля действий ребенка (поощрений и наказаний). Более того, педагог участвует в решении педагогической задачи наравне с учащимися и при этом допускает преднамеренную ошибку, чтобы дать возможность учащимся указать на нее педагогу.

Такое общение осуществляется во время дополнительной образовательной деятельности (например, дополнительных занятий после уроков) и в обучении таких категорий детей, как дети иммигрантов, имеющих серьезные проблемы социокультурной и языковой адаптации, дети из крайне малообеспеченных семей, отягощенные неблагоприятной семейной ситуацией, и дети, подвергшиеся насилию (физическому, сексуальному, эмоциональному) или пережившие сильную психологическую травму.

---

[1] В работе Е. В. Субботского (1981) этот стиль общения называется «альтруистическим». Он противопоставляется авторитарному стилю общения и близок к демократическому стилю.

[2] «Независимое поведение — это поведение ребенка, осуществляемое им при опоре на усвоенный им ранее опыт в условиях, когда этот опыт расходится с поведением (мнением) другого человека» (Субботский Е. В., 1981. С. 68).

В процессе трансформации педагогического образования в новой парадигме повышенные требования предъявляются к умениям учителя обеспечивать оптимальный уровень общения в процессе педагогического взаимодействия с детьми. В частности, это выражается в эмпатийном, рефлексивном и фасилитирующем способе воздействия на сознание, эмоции, поведение ребенка.

Появление таких понятий, как «фасилитатор», «фасилитация», «фасилитировать», тесно связано с исследовательской деятельностью К. Роджерса и выдвижением им путей фасилитации в самых разных формах межличностного общения учащихся и учителей. «Фасилитировать» — значит облегчить групповой процесс. Поэтому основная задача учителя-фасилитатора — это стимулирование и инициирование (фасилитация) осмысленного учения (Орлов А. Б., 1995). А. Б. Орлов, анализируя обстоятельства, затрудняющие работу учителя, вслед за К. Роджерсом высказывается о необходимости перенести акцент в процессе обучения с преподавания на учение, организовать само преподавание не как трансляцию информации, а как активизацию (фасилитацию) процессов осмысленного учения. Перенос акцента с преподавания на фасилитацию учения рассматривается как подлинная реформа образования, которую нельзя обеспечить ни путем совершенствования навыков и умений, знаний и способностей учителя, ни путем разработки и внедрения в процесс обучения новых экспериментальных программ и самых современных технических средств обучения. Согласно подходу К. Роджерса, основными установками учителя-фасилитатора становятся открытость (способность открыто выражать и транслировать собственные мысли и переживания в межличностном общении с учащимися); принятие; доверие (внутренняя уверенность учителя в возможностях и способностях каждого учащегося, или педагогический оптимизм, опора на положительные качества воспитанника); эмпатическое понимание (видение учителем внутреннего мира и поведения каждого учащегося как бы его глазами). Учитель, понимающий и принимающий внутренний мир своих учащихся в безоценочной манере, ведущий себя естественно и в соответствии со своими внутренними переживаниями и, наконец, доброжелательно относящийся к учащимся, создает тем самым все необходимые условия для фасилитации их осмысленного учения и личностного развития в целом.

В русле гуманистической психологии учитель выступает не как руководитель, но как фасилитатор учения, т. е. как человек, создающий благоприятные условия для самостоятельного и осмысленного учения, активизирующий и стимулирующий любознательность и познавательные мотивы учащихся, их групповую учебную работу, поддерживающий проявления в ней кооперативных тенденций, предоставляющий учащимся разнообразный учебный материал (Орлов А. Б., 1995). Из этого положения следует, что ведущими являются не столько изменения методов обучения, сколько становление перечисленных личностных установок учителя-фасилитатора. Исследователи заключают, что чем выше способности учителей к фасилитации учения, тем более индивидуализированным, дифференцированным и творческим является их подход к учащимся, тем больше внимания они уделяют переживаниям учащихся и чаще вступают с ними в диалоги, сотрудничают. Интересны данные, полученные А. Б. Орловым при анализе работы учителей: количество учителей-фасилитаторов не превышает 10% общего числа учителей, а уровень фасилитаторских способностей не зависит от стажа работы, пола, расовой и национальной принадлежности учителей. По мнению исследователя, фасилитация учения требует высокого уровня психического и психофизиологического функционирования учителя.

Созданию коммуникативной среды на уроке в школе способствуют речевые действия учителя, реализующие фасилитативную функцию как основную составляющую функциональной структуры его дидактического коммуникативного воздействия на учебную деятельность класса. Главной задачей фасилитатора, по нашему мнению, является облегчение, продвижение, обеспечение осмысленного учения,

поскольку в трактовке фасилитации исследователи делают акцент на возможности облегчать, содействовать, способствовать, продвигать, оказывать помощь (Мюллер В. К., 1994) в целях повышения эффективности деятельности ученика при контакте с учителем или другими учениками (Смирнов С. А. и др., 1998).

Гуманистический характер этого взаимодействия обеспечивается новыми позициями учителя-организатора (управленца), партнера (равноактивного субъекта), фасилитатора, признающего самоценность развивающейся личности. Недирективная роль преподавателя-фасилитатора присуща гуманистически ориентированному обучению, в котором в центре внимания учителя ценности ученика как личности и как субъекта взаимодействия, а его основная задача — создание условий для наиболее полной реализации возможностей учащихся в процессе их обучения через общение, т. е. через речевые действия учителя, — по-новому озвучивается педагогическое воздействие учителя на класс, воплощающее его коммуникативные функции.

Итак, фасилитативная функция, выражаясь в вербальных формах, предполагает высокий уровень развития коммуникативных способностей учителя, выступающего инициатором общения с учащимися с позиций центрированного на ребенке подхода. Разделение учителем новых позиций в педагогическом общении на уроке строится на качественно новых взаимоотношениях с обучающимися (доверие, взаимопонимание, сопереживание, сочувствие, взаимопомощь). При реализации новых функций взаимодействия в задачу учителя входит не подавлять активность, а обеспечивать внутреннюю мотивацию, чтобы учащийся захотел говорить, читать, писать и добывать новую информацию. Здесь, как отмечается многими педагогами и психологами, на первый план выходит позиция учителя-фасилитатора, наделенного функциями помощника, советчика и учителя-партнера, реализующего диалоговый характер воздействия на личность ученика.

Ромашина С. Я., 2003. С. 553–557.

Наряду с положительными характеристиками диалогического общения (положительный эмоциональный фон занятий, развитие познавательной мотивации, коммуникативной инициативы, формирование навыков критического мышления и интеллектуальной независимости) оно имеет и негативные стороны. К ним относятся:

- трудности обучения за счет падения дисциплины в начальный период обучения;
- непредсказуемый результат усвоения учебного материала на начальных стадиях;
- неравномерное участие детей в упражнениях по критической оценке;
- увеличение негативных проявлений по отношению к ведущим педагогам на начальных стадиях;
- резкое увеличение времени на усвоение материала;
- сильная зависимость эффективности взаимодействия от личностного стиля общения педагогов;
- нарушение привычного образа «педагога как эксперта»;
- отвержение этого стиля общения участниками диалога в случае несоответствия их личному стилю общения (Субботский Е. В., Чеснокова О. Б., 2008. С. 156).

ГЛАВА 7

Психологические особенности активизации познавательной деятельности учащихся на уроках

Активизация познавательной активности учащихся является одним из главных вопросов в педагогической психологии. Ему посвящено довольно большое количество исследований (Амонашвили Ш. А., 1984; Горбунова А. И., 1966; Калмыкова З. И., 1959; Кулюткин Ю. Н., 1984; Матюшкин А. М., 1982; Платонова Т. А., 1980; Ратанова Т. А., 1990; Сухобская Г. С., 1984, Шамова Т. И., 1982 и др.).

7.1. Активизация познавательной деятельности учащихся

Ш. А. Амонашвили (1984) в структуре познавательной деятельности учащихся выделяет:

- мотив как движущую силу познавательной активности учащихся;
- объект познания, имеющий дидактически организованную форму;
- способы и средства действия с объектом с целью его усвоения (как сделать так, чтобы обеспечить лучшее восприятие, понимание и запоминание учебного материала);
- посредническую роль педагога между познавательными силами учащегося и объектом усвоения;
- результат познавательной активности.

Заботясь о повышении активности учащихся на уроке, педагогу важно управлять этой активностью, подчинять ее педагогическим задачам, т. е. стимулировать *организованную* активность, чтобы у учащихся не было времени проявлять неорганизованную активность.

Главным Ш. А. Амонашвили считает мотив познавательной деятельности. Учебной деятельностью часто движут формальные, не связанные с ее результатом мотивы, из-за чего учение переживается учащимся как принудительный процесс, как «мучение».

Побуждающим познавательную активность средством может служить постановка перед учащимися такой познавательной задачи, которая задевает их самолюбие и требует от них некоторых волевых усилий.

П. Хаккарайнен (Финляндия) считает непродуктивной формулу мотивации учения: личность ученика + развлекательный характер материала + разнообразие материала и его изложения. Положительный тип мотивации ученика, по его мнению, состоит из следующих четырех компонентов: интерес к знаниям, желание развиваться, процесс познания и радость учения. В ходе реформы школьного образования в Финляндии была создана установка на новый тип мотивации — не на конкуренцию между учениками как основной мотивирующий фактор, базирующийся на внешних символах социального статуса, а на соревнование с самим собой как внутренний фактор активности.

Захарова А. В., Маркова А. К., 1982. С. 167.

Познавательная активность учащихся существенно зависит от эмоционального фона занятия (Ермакова И. В. с соавт., 2006). Наполняя учебу учащихся радостным настроением, педагог расширяет свои возможности управления педагогическим процессом. Однако положительный эмоциональный фон на занятии — это не столько веселье, сколько радость познания нового, радость учения. Так, по мнению К. Д. Ушинского, на уроке должна царствовать серьезность, допускающая шутку, но не превращающая всего дела в шутку. Нередко педагоги, особенно молодые, боятся радости на уроке и не позволяют себе шутить.[1] Они держат учащихся в строгости, а порой и в страхе, считая, что после улыбки учащиеся будут не способны работать серьезно. Опытный же педагог и без строгости достигает большего, так как знает, что при положительном настрое учащихся, вызванном радостью, легче создавать серьезное настроение на занятии.

Сформулируем те характеристики процесса учебного взаимодействия учителя и детей на уроке, которые способствуют развитию познавательной активности и вместе с тем комфортному эмоциональному состоянию учащихся. Сравнительный анализ различных образовательных сред подтверждает значимость таких параметров, как:

- партнерские отношения учителя и учащихся, стремление к общению на равных и реальное его осуществление;
- проблемность и дискуссионность обсуждения учебного материала;
- эмоциональная и содержательная поддержка учебной работы детей и положительное оценивание любого продвижения в усвоении (при этом ориентирование ребенка на самооценку);
- адекватное содержательное отношение к ошибке; использование ее не в целях порицания, а для создания развивающей ситуации;
- направленность учителя в отношениях с ребенком на его развитие и личностный рост;
- побуждение к работе, опирающееся на доброжелательные, шутливые замечания, эмоциональность и неформальность разговора с детьми.

Ермакова И. В., Поливанова Н. И., Ривина И. В., 2004. С. 72.

[1] В одном институте физической культуры не утвердили тему кандидатской диссертации «Шутка в процессе общения тренера со спортсменом», заявив, что тренировка спортсменов — дело серьезное.

Приемы активизации мыслительной деятельности учащихся

Т. А. Ратанова (1990) рассмотрела некоторые приемы активизации мыслительной деятельности на учебных занятиях.

Использование приема сравнения. Сравнение является не только основным условием продуктивности мыслительных процессов, но и условием осуществления операций анализа и синтеза. Как отмечает Н. Н. Поспелов (1979), учащиеся, не осознающие этой мыслительной операции, допускают много ошибок, приводят недостаточное число признаков сходства и различия сравниваемых объектов, не умеют выделять существенные признаки объектов, относят к существенным несущественные признаки или другие свойства объектов, перечисляют признаки, не сравнивая их друг с другом.

Психологические исследования показывают, что смешение учащимися понятий и правил, сходных по своим несущественнным признакам, возникают в тех случаях, когда их различие не делается предметом осознания учащихся. Из многочисленных исследований на эту тему следует указать на работу Л. А. Шварц (1947), в которой сравнивались два способа усвоения искусственных орфографических правил. При одном способе сходные правила изучались последовательно, вне связи друг с другом; при другом — одновременно, путем сравнения и различения. После объяснения этих правил они заучивались испытуемыми, а затем шло одинаковое количество упражнений. Успешность письма при изолированном обучении правилам оказалась ниже, чем при сопоставлении и различении. Эти опыты, проведенные в лабораторных условиях, были повторены автором в обычном школьном обучении на программном материале. Здесь также повторилась та же закономерность: одновременное противопоставление привело к значительно более успешному письму, чем изолированное изучение правил.

Ратанова Т. А., 1990. С. 84.

Там, где сам материал не стимулирует сопоставления, оно должно вызываться специальной задачей, которую надо ставить перед заучиванием сходного материала. Ф. В. Ипполитов (1978) описывает эксперимент, когда школьникам одной группы задавали выучить характеристику нескольких географических зон СССР по учебнику. Учеников другой группы просили сопоставить эти зоны друг с другом, запоминания в этом случае не требовалось. На другой день в той и другой группе знания были проверены. Ученики второй группы запомнили материал лучше, чем ученики первой группы.

Т. А. Ратанова обращает внимание на то, что когда педагог использует прием сравнения, он должен стремиться к тому, чтобы сделать сравнение максимально трудным. Если учащимся предлагается найти сходство, то нужно подобрать такие предметы и явления, которые были бы максимально различными. Если же нужно найти различия, то следует подбирать, насколько это возможно, максимальные сходные объекты и явления.

Использование наглядности и иллюстративности. Для эффективного усвоения учебного материала полезно использовать схемы, диаграммы, диапозитивы, кинофильмы, рассказ-беседу по картине. Однако сама по себе наглядность

еще не обусловливает высокого уровня усвоения материала; необходимо связать восприятие наглядного материала с мыслительной активностью учащихся. Значительную роль при этом играют вопросы педагога, словесные пояснения преподавателя.

Л. В. Занков (1960) показал, что, если знания извлекаются учениками из наглядного материала под руководством педагога, представления учащихся об объекте формируются более дифференцированно, материал запоминается лучше, чем в том случае, когда наглядные средства служат лишь подтверждением или конкретизацией словесных сообщений педагога.

А. И. Горбунова (1966) описывает следующий эксперимент на уроке литературы. При прохождении повести Н. В. Гоголя «Тарас Бульба» использовались иллюстрации художников Е. Кибрика и И. Репина. В одном классе под руководством учителя школьники активно и всесторонне анализировали материал, устанавливали сходство и различие между словесным описанием и наглядным изображением, делали выводы. В другом классе учитель лишь кратко передал содержание картины Репина, подчеркнув созвучность этой картины повести Гоголя. Сравнительного анализа текста и картины проведено не было. Рисунки Кибрика применялись только для иллюстрации. Проведенная через три месяца проверка усвоения основного содержания повести показала, что в экспериментальном классе отличных оценок было 43%, а в контрольном — только 18,7%. Неудовлетворительных ответов, напротив, было больше в контрольном классе.

Использование самостоятельной работы учащихся. Использование самостоятельной работы учащихся на занятиях является распространенным приемом активизации мыслительной деятельности. Неудивительно, что у учителей-мастеров использование этого приема занимает в 2–3 раза больше времени, чем у обычных учителей.

Использование проблемных ситуаций. Важная роль в активизации познавательной деятельности принадлежит проблемным ситуациям, когда ученик не может решить поставленную перед ним задачу с помощью известных ему знаний и способов действий. К этому приводит такое изложение материала, когда педагог лишь сообщает фактический материал, чтобы учащиеся сами нашли его сущность, причины, закономерные связи.

Использование эвристической беседы. Она проходит в форме диалога, живого обмена мыслями. С помощью системы целенаправленных вопросов («Почему?», «Откуда это вытекает?», «Как это проверить?», «Что является причиной?») педагог направляет и поддерживает познавательную активность, контролирует ее степень, что особенно важно для школьников среднего возраста. Отвечая на вопросы учителя, учащиеся вынуждены активно оперировать учебным материалом, анализировать, осмысливать его, делать определенные выводы, обобщения, выражать свои мысли. В то же время вопросы типа: «Как называется?», «Какие это действия?», «Что мы сделали?», которые преобладают в школьной практике, заставляют учащихся лишь воспроизводить фактическую сторону дела, они выявляют, что запомнил ученик, но не как он понял содержание учебного материала.

Постановка на уроке четкой цели. Зная цель урока, ученики постоянно мысленно соотносят с ней сообщаемые учителем положения, примеры, выводы. Учителя-

мастера в 94% случаев ставят четкие цели, отражающие главное содержание урока (Шамова Т. И., 1982).

Связывание изучаемого материала с жизненным опытом учащихся, с окружающей действительностью. Таким способом теория связывается с практикой, а изучаемый материал включается в систему уже имеющихся у учащихся знаний, делая их более системными и упорядоченными.

Факторы, снижающие познавательную активность учащихся на уроке

Порицания педагога, выраженные в грубой или нетактичной форме. Ошибкой, например, является укор ученику, высказанный в следующей форме: «Посмотри, все сделали правильно, только у тебя ничего не получается». Здесь неудача ученика противопоставлена успеху всего класса и порицание, высказанное учителем в скрытой форме, обижает ученика, делает его для всего класса отвергаемым.

Неправильная постановка задач на уроке. В частности:

1) учитель перечисляет, что нужно сделать на уроке, вместо того чтобы поставить задачу, которая должна быть решена;
2) задача, которая ставится перед учащимися, является значимой для педагога, а не для них;
3) педагог ставит неконкретную задачу: научиться читать, научиться писать и т. п., — такую задачу учащиеся плохо понимают, что приводит к формированию неконкретного представления о характере учебной деятельности на уроке;
4) педагог ставит непривлекательные для учащихся задачи; и конкретная задача может не привести к познавательной активности учащихся, если она не привлекает учащегося, не связана с его потребностями — нужно, чтобы задача была включена в значимую для учащегося деятельность, вела к достижению желаемой им цели;
5) педагог ставит перед учащимися задачу, недостижимую в пределах одного-двух уроков; в этом случае у учащихся создается впечатление, что затрачиваемые ими усилия напрасны, поэтому они либо снизят активность, либо займутся посторонними делами.

Насмешки товарищей, особенно в средних классах. Некоторые ученики весьма чувствительны и ранимы ко всему, что затрагивает их самооценку. Такие учащиеся болезненно переносят смех в свой адрес, легко обижаются. Поэтому педагогу нужно быть особенно внимательным при использовании таких приемов, как шутка, ирония, шаржирование.

***

Познавательная активность связана с проявлением у учащихся восприятия ими учебного материала, с осмыслением информации, с ее запоминанием и воспроизведением. Для создания оптимальных условий проявления учащимися познавательной активности педагог должен руководствоваться психологическими закономерностями протекания психических процессов.

7.2. Способы поддержания устойчивого внимания на уроке

Еще К. Д. Ушинский для организации внимания учащихся младших классов на уроке советовал учителям использовать следующие приемы.

Усиление впечатления прямым путем — возвышая голос, подчеркивая слова, окрашивая рассказ яркими красками; и не прямо — устраняя причины, мешающие сосредоточению внимания учащихся на задании (обеспечение тишины в классе, отсутствие предметов, отвлекающих внимание).

Прямое требование внимания путем частого обращения к учащимся, используя для младших школьников команды к тем или иным действиям (раскрыть книгу, вынуть тетради и т. д.). После задавания вопроса полезно перед называнием фамилии ученика выдержать паузу, чем обеспечивается внимание сразу всего класса. Активизации внимания способствует и поднимание учащимися рук, если они хотят ответить на заданный вопрос. При чтении вслух одного школьника другие должны следить за текстом по своему учебнику. Следует также требовать от учащихся повторения того, что сказал учитель.

Занимательность преподавания. Самый незанимательный по содержанию урок можно сделать занимательным внешними средствами: игра на внимание, соревнование в запоминании, новые интересные примеры, иллюстрирующие учебный материал, и т. д.

Современными исследованиями показано, что устойчивость преднамеренного внимания педагог может повысить следующими способами.

В течение всего урока необходимо поддержание дисциплины, быстрое выявление зачинщиков ее нарушения.

Постановка задач урока при соблюдении следующих требований:

1) необходима четкая постановка целей и задач урока с разбиванием поурочных заданий на этапы, внутренне самостоятельные части (в связи с тем, что учащиеся не могут долго удерживать внимание на одном задании);
2) нужно проверять, понята ли поставленная задача.

Пояснение заданий с учетом следующих рекомендаций:

1) нужно показывать логическую связь между отдельными заданиями, чтобы переход от одного задания к другому был как бы продолжением одного и того же процесса; если в цепи взаимосвязанных умозаключений выпадает какое-то звено и сознание учащегося упирается как бы в тупик, то его внимание ослабевает и переключается на другие объекты;
2) недостаточно простого объяснения, нужно размышлять над наиболее эффективным способом решения задачи, задавать учащимся вопросы, втягивать их в процесс мышления; это не позволит дремать мысли учащихся, поддержит их внимание на оптимальном уровне, создаст у них готовность ответить на вопросы учителя;
3) необходима бодрость самого педагога, выраженная в его голосе; нельзя затягивать объяснения, превращать их в длинные монологи, пояснять многократно то, что ученики уже хорошо поняли или уже хорошо знают из предыдущих занятий.

При выполнении учащимися учебного задания хороший эффект в удержании внимания дают следующие меры:

1) выбор оптимального темпа работы; слишком низкий темп расхолаживает, рассредоточивает внимание, а слишком высокий, с одной стороны, не дает времени на сосредоточение, а с другой — быстро вызывает утомление, которое тоже приводит к снижению интенсивности внимания;
2) планирование оптимального объема работы на урок; при очень большом объеме внимание становится неустойчивым вследствие однообразия, монотонности или же вследствие утомления, а при малом объеме возникает неполная загрузка учащихся, появляются паузы, учащиеся начинают отвлекаться;
3) разнообразие работы с введением соревновательных элементов, игр, особенно в младших классах; однако при этом необходимо помнить, что сильное эмоциональное возбуждение мешает сосредоточению внимания;
4) стимулирование внимания учеников в отдельные моменты урока подчеркиванием важности выполняемого задания;
5) постепенное раскрытие в учебном материале все новых и новых нюансов, что будет создавать у учащихся эффект новизны и оживлять их внимание. В противном случае, как отмечал К. С. Станиславский, отсутствие широты и глубины восприятия не гарантирует наличие внимания даже в том случае, когда учащийся очень пристально смотрит на объект;
6) устранение причин отрицательного отношения учащегося к проходимому материалу, возникшего, например, из-за боязни не справиться с заданием. Боязнь суживает внимание, мешает находить различные варианты решения задачи.

Большое значение имеет организованность места занятий во избежание потери времени.

7.3. Невнимательность учащихся, ее причины и последствия

Невнимательность учащихся. Педагогу важно определить, внимателен ученик в данный момент или нет. Это можно сделать двумя способами — по внешнему виду и задавая вопросы учащимся по ходу объяснения и демонстрации учебного материала.

Если внешний вид ученика характеризуется застывшей позой, напряженным выражением лица, концентрированным и живым взглядом, то это может свидетельствовать о проявлении учеником внимания к тому, что говорит и делает учитель. Если же его поза небрежная, расслабленная, взгляд безучастный или направленный на что-нибудь постороннее, то это чаще всего говорит о невнимательности ученика.

Однако по внешнему виду не всегда можно определить, насколько ученик внимателен. Бывает, что он подвижен, ведет себя неспокойно, но, обладая быстрым переключением и хорошим распределением внимания, воспринимает все, что говорит и показывает педагог. С другой стороны, бывает, что мимика лица свидетельствует о внимании ученика, а между тем это только маска: на самом деле он думает о посторонних делах.

Для того чтобы проверить, внимателен ученик или нет, надо задать ему контрольные вопросы о том материале, который педагог излагает.

> «Чрезмерно подвижный, впечатлительный ученик все время вертится на уроке, смотрит по сторонам на приятелей и не слышит меня. Я ему говорю: “Какой ты невнимательный!” А другой задумался, вспомнив заинтересовавшую его книгу, тоже не слушает меня. И ему говорю: “Какой ты невнимательный!” Но ведь невнимательность у них очень разная. Как же тут быть?» — спросила меня молодая учительница.
>
> Она правильно подметила, что есть два вида рассеянности, в известной мере противоположных друг другу. Первый называют «порхающим вниманием», оно определяется непроизвольным, легким переключением очень мало интенсивного и неустойчивого, внешне направленного внимания. Оно больше свойственно детям.
>
> Второй вид рассеянности столь же образно называется «липким вниманием». Оно определяется трудным переключением очень высокоинтенсивного и устойчивого, чаще внутренне направленного внимания.
>
> Платонов К. К. 1966. С. 163.

Причины невнимательности. Причин невнимательности учащихся может быть несколько. Если невнимательность присуща всему классу, то причина, скорее всего, в самом педагоге, не сумевшем донести до понимания учащихся трудный материал или сухо и монотонно его излагающем либо не обеспечившем нормальные гигиенические условия в учебной аудитории (спертый воздух или отсутствие проветривания, высокая или низкая температура воздуха вызывают ощущение дискомфорта и быстрое утомление у учащихся). Может мешать сосредоточению учеников шум, доносящийся с улицы, появление на уроке незнакомого человека и т. д.

Если невнимательны отдельные ученики, то прежде всего надо выяснить, всегда ли присуща им невнимательность или она ситуативна, возникла только на данном занятии. Если постоянно невнимательны одни и те же учащиеся, то это может быть связано: с невнимательностью как личностной характеристикой; с легкостью материала для отдельных учеников; со слабой подготовленностью ученика, который считает, что ему все равно с заданием не справиться, объяснение педагога не понять; с недостатками зрения (близорукостью) или слуха (тугоухостью), с наличием у некоторых школьников головных болей.

7.4. Организация эффективного восприятия учебного материала на уроке

Для эффективного усвоения учебного материала необходима организация восприятия, в противном случае оно осуществляется стихийно и каждый ученик воспринимает прежде всего то, что его лично интересует, имеет для него какое-то значение. Существенные же детали, которые следует воспринять и запомнить в первую очередь, могут остаться без внимания. Поэтому педагог может сетовать на «бестолковость» учеников, хотя обвинять-то он должен в первую очередь себя — за то, что не создал у учащихся установку на восприятие.

Организация восприятия на уроках во многом повторяет приемы организации внимания, поскольку без его привлечения восприятие учебного материала невозможно. В то же время следует использовать ряд дополнительных мер для обеспечения эффективности восприятия.

Предъявление оптимального объема информации. Слишком большой объем информации рассеивает внимание учащегося, создает напряженность из-за того, что пропускная способность анализаторов и отделов мозга, перерабатывающих информацию, ограничена. Учащиеся будут спешить воспринять всю информацию, а это приведет к торопливости, к нечеткому восприятию, к плохому осмысливанию и запоминанию материала. Учащимся необходимо некоторое время, чтобы подготовиться к восприятию слов учителя (своеобразный латентный период логического восприятия). Первые слова объяснения педагогом нового материала, если не приняты специальные меры к привлечению внимания учащихся, часто оказываются сказанными впустую: когда эти слова произносились, учащиеся еще только «готовили» свое внимание.

С другой стороны, и малый объем информации снизит эффективность восприятия из-за быстро падающего интереса учащихся к такой деятельности (к этому же, кстати, приводит и излишнее словесное «разжевывание»). Кроме того, при недостатке сведений возникает искаженное восприятие, так как учащиеся начинают домысливать увиденное и услышанное.

Учет индивидуальных особенностей восприятия. Помимо индивидуального опыта, мотивов, направленности личности на восприятие влияют и психологические особенности личности учащихся, например соотношение первой и второй сигнальных систем (по И. П. Павлову). В связи с этим выделяют четыре типа восприятия: аналитический, синтетический, аналитико-синтетический и эмоциональный.

Аналитический тип восприятия характеризуется стремлением учащихся выделить и проанализировать прежде всего детали, частности. Они скрупулезно вникают во все подробности даже тогда, когда этого не требуется. Преувеличенно внимательно относясь к деталям, такие учащиеся нередко затрудняются понять основной смысл разучиваемого материала. С такими учащимися на начальных этапах овладения материалом нужно проводить дополнительную работу, подчеркивая главные детали и отбрасывая второстепенные.

Синтетический тип восприятия характеризуется склонностью учащегося к обобщенному отражению явлений и к определению основного смысла воспринимаемого. Учащиеся этого типа не любят вдаваться в детали, главное для них — составить общее представление о наблюдаемом объекте или явлении. Поэтому они не очень вникают в объяснения педагога.

Аналитико-синтетический тип восприятия обнаруживает в равной мере стремление к анализу и синтезу. Он встречается чаще других и является наиболее эффективным для восприятия учебного материала.

Эмоциональный тип восприятия характеризуется выражением прежде всего своих переживаний по поводу воспринимаемого, а не схватыванием сущности даваемого учебного материала. Предметное отражение увиденного и услышанного ученики подменяют излишним вниманием к своим переживаниям, поэтому восприятие и наблюдение у таких учащихся неорганизованное, неполное. Эти учащиеся требуют к себе особого внимания педагога. Для них необходимы повторные объ-

яснения: первая (эмоциональная) реакция у учащихся при повторах исчезает, и они начинают обращать внимание на существенные моменты.

Как сильна в ребенке жажда узнать, необходимость спросить!

Как худо, если он ни о чем не испрашивает.

Это хорошо знает учитель, обыкновенный учитель, закончивший свои объяснения и ожидающий вопросов.

Парадоксально, но это так: если объяснения недостаточно интересны, вопросов не будет. Только плохой учитель рад, если нет вопросов. Только плохой учитель полагает в этом доказательство того, что ученики все поняли. А хороший учитель знает, что мысль, не вызвавшая никаких вопросов, не родившая в учениках жажды открытий, не коснулась живого.

Панич М., 1982. С. 177.

7.5. Организация условий для лучшего запоминания учебного материала учащимися

Запоминание, сохранение и воспроизведение учебного материала происходят по определенным психологическим закономерностям, которые следует учитывать учителю при организации урока.

Эффективность произвольного запоминания выше, чем непроизвольного. Это было убедительно продемонстрировано в одном эксперименте на 24 парах студентов. В каждой паре один из студентов играл роль экспериментатора, а другой — испытуемого. Экспериментатору с помощью аппарата последовательно в постоянном темпе предъявлялся ряд из 20 бессмысленных слогов, а он только должен был прочитывать эти слоги испытуемому. Тому предлагалось запомнить эти слоги. После первого безошибочного воспроизведения испытуемыми этих слогов их и экспериментаторов просили прийти на следующий день для завершения эксперимента. Тех и других просили воспроизвести слоги, которые они запомнили. Экспериментаторы правильно вспомнили в среднем 10,8 слога (результат непроизвольного запоминания), а группа испытуемых — 15,9 слога (результат произвольного запоминания).

Выделяют виды памяти и в зависимости от того, как долго удерживается в памяти запечатленное, а именно — *кратковременную* и *долговременную память*.

В кратковременной памяти следы сохраняются несколько минут. Из кратковременной памяти информация переходит в долговременную память. Этот переход называют процессом *закрепления*, или *консолидации*. Стадия консолидации продолжается не более часа. Эта стадия легко ранимая. Если во время этой стадии у учащегося возникнет сильное эмоциональное возбуждение, то переход информации из кратковременной памяти в долговременную ухудшится.

Противоположным сохранению информации является процесс *забывания*. Оно выражается как в полной потере информации, так и в искажении запомненного по истечении некоторого времени.

Процесс забывания протекает неравномерно: вначале быстро, а затем медленно (рис. 7.1). Особенно быстро забывается учебный материал в первые часы после заучивания. Так, за первый час забывается 40% запомненного. Но и в дальнейшем эта закономерность сохраняется. Так, в первые 10 дней забывание идет быстрее, чем в последующие 10 дней.

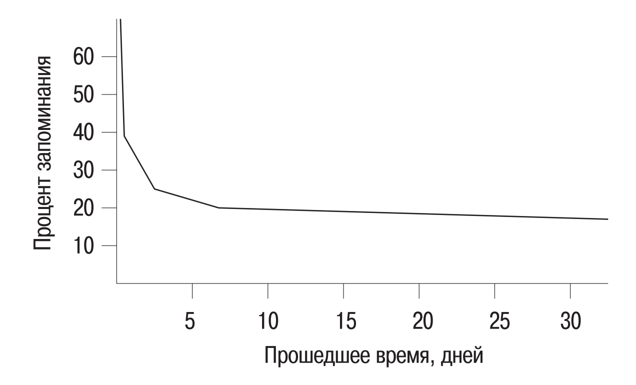


Рис. 7.1. Кривая забывания по Г. Эббингаузу

Правда, следует отметить, что данная закономерность проявляется не всегда. Случается, что более позднее воспроизведение оказывается более полным и точным, чем раннее. Это явление получило название *реминисценции*. Особенно она характерна для детей.

Забывание может иметь не только нежелательные последствия, если исчезает нужная информация, но и полезные. Так, если бы люди не могли позабыть информацию, не нужную в данный момент, то их мозг захлестнул бы поток всплывающих в памяти образов, мыслей, переживаний и эффективная переработка нужной в данный момент информации и продуктивное мышление стали бы невозможными.

Забывание чаще всего касается кратковременной памяти и осуществляется несколькими путями: непроизвольным затуханием следов; стиранием следов последующей информацией; отключением от информации, ненужной в данный момент, с помощью волевого усилия; переключением произвольного внимания; вытеснением из памяти ненужной информации. Последнее относят к псевдозабыванию (например, человек стремится избавиться от назойливо лезущих ему в голову мыслей о совершенном им неблаговидном поступке).

Сохранение и забывание информации имеет избирательный характер. Материал, который связан своим содержанием с интересами и целями учащегося, связан со смыслом, а не описанием, лучше сохраняется в памяти, так же как и ярко эмоционально окрашенные события. Вообще, человек больше склонен сохранять в памяти то, что связано с приятными переживаниями. Например, учащиеся, вернувшись из туристического похода, через некоторое время будут вспоминать только положительно окрашенные поступки и события. Даже трудности, ранее вызывавшие неприятные переживания, будут восприниматься с юмором и чувством удовлетворения по поводу их преодоления.

Учет факторов, влияющих на запоминание и сохранение учебного материала

Педагогу при организации занятия нужно учитывать ряд объективных и субъективных факторов, влияющих на эффективность запоминания и сохранения учебного материала (рис. 7.2).

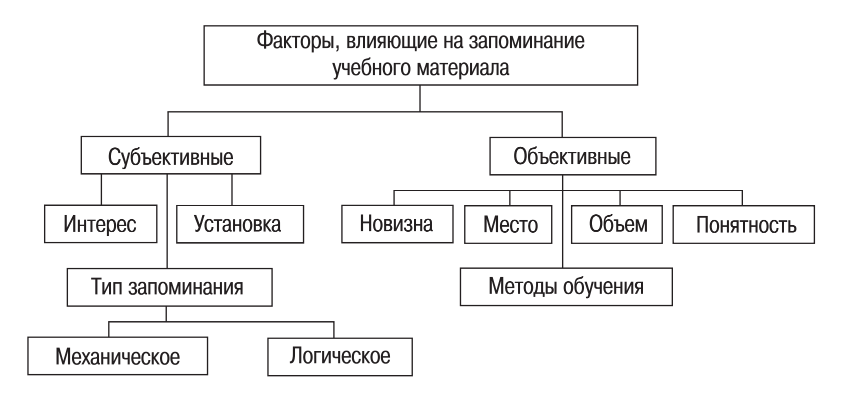


Рис. 7.2. Факторы, влияющие на запоминание и сохранение учебного материала

Объем запоминаемого материала (количество букв, цифр, фигур и т. п.) должен быть пропорционален числу попыток для запоминания.

Сложность (понятность) материала оказывает существенное влияние на запоминание: чем сложнее по структуре и непонятнее учебный материал, тем труднее он запоминается.

> Важнейшим условием продуктивности памяти, опорой запоминания, является *умственная активность* человека, его мыслительная деятельность, заключающаяся в понимании воспринимаемой информации, т. е. в установлении связей (пространственных, временных, причинно-следственных, логических) тех предметов, явлений, о которых сообщается. Современный подход к проблеме памяти указывает, что без опоры на мыслительную деятельность, без опоры на *понимание* полноценное усвоение знаний учащимися вообще невозможно.
>
> Ратанова Т. А., 1990. С. 82.

Место заучиваемого материала — в начале, середине или в конце — тоже имеет значение для быстроты заучивания. Быстрее запоминается то, что стоит в начале и в конце разучиваемого ряда. Материал, находящийся в середине, запоминается дольше, требует большего числа попыток.

Новизна материала, вследствие большего к нему интереса учащихся, ускоряет запоминание. Имеет влияние и *контрастность* заучиваемых элементов. Поэтому на уроке при большом объеме учебного материала, требующего запоминания, лучше давать разнородные задания.

Форма предъявления материала. В младших классах, например, запоминание происходит лучше, если материал предъявляется в наглядной, а не словесной форме (табл. 7.1).

Таблица 7.1. Эффективность произвольного запоминания (количество воспроизведенных слов) при разных формах предъявления материала (по А. Н. Леонтьеву)

Возраст детей	С использованием картинок	Без использования картинок
4–5 лет	2,9	2,2
6–7 лет	8,1	4,7

Отношение учащихся к заучиваемому материалу существенно влияет на заучивание. Плохая память объясняется нередко тем, что у учащегося отсутствует интерес к предмету обучения. Такая «плохая» память может сочетаться с хорошим запоминанием того, что интересно. Например, когда школьникам показывали в музее картины, то объем запомненного зависел от эмоционального отношения: при положительном отношении они запомнили все 50 картин, при отрицательном — 28, а при безразличном — только 7.

Велика роль и понимания значимости приобретаемых знаний и умений. Если учащийся учит только для того, чтобы получить оценку, то эффект запоминания будет намного меньше, чем в том случае, когда он хочет приобрести прочные знания на будущее.

Большое значение имеет установка учащегося на длительность запоминания. В одном эксперименте группе учеников прочли два отрывка литературного текста одинаковой трудности, причем сказали, что первый спросят завтра, а второй — через неделю. В действительности же оба отрывка предложили рассказать спустя две недели. Оказалось, что первый отрывок ученики почти полностью забыли, а второй отрывок сохранился в их памяти лучше.

Естественность условий запоминания. Детям давали запоминать слова в двух разных ситуациях. В ходе игры в «детский сад» экспериментатор брал на себя роль заведующего детсадом, а его помощник — заведующего магазином. Испытуемый-дошкольник получал важное поручение: «Вот тебе пропуск в магазин, сходи и купи...» Дальше перечислялось то, что нужно было купить: конфеты, крупу, мяч, краски, капусту и т. д. «Покупателю» вручались «деньги», корзинка, и он отправлялся в «магазин». Здесь «завмаг» спрашивал: «Что тебе поручено купить?» и отмечал, какие слова вспомнил ребенок. Во второй серии эксперимента ребенок приглашался «для занятий». Экспериментатор просил его внимательно прослушать слова, по трудности одинаковые со словами в первой серии, и потом вспомнить их как можно больше. В результате сравнения двух серий было выявлено, что в первой серии дети запомнили слов больше. Следовательно, в игре дети запоминают лучше, чем на занятиях (табл. 7.2).

Таблица 7.2. Среднее количество слов, запоминаемое в лабораторных условиях и в условиях игры (по З. М. Истоминой)

Возраст детей	В лабораторных условиях	В условиях игры
3–4 года	0,6	1,0
4–5 лет	1,5	3,0
5–6 лет	2,0	3,3
6–7 лет	2,3	3,8

Осмысление и понимание[1] учащимися учебного материала. Некоторые педагоги допускают ошибку, требуя от учеников, чтобы они во время показа и объяснения нового материала как можно больше запомнили, не обращая внимания в первую очередь на осмысливание получаемых сведений. Например, учитель удовлетворяется тем, что ученик повторил увиденное или услышанное.

Между тем стремление учащегося как можно быстрее запомнить воспринимаемый материал может отрицательно сказаться на его понимании. Такое стремление приводит к формализму в усвоении, вызывает у учащихся стремление запомнить все, в том числе и незначимые в данный момент детали. Более того, это сказывается и на эффективности самого запоминания.

Противоположностью логическому заучиванию является *механическое заучивание* (*зубрежка*). Оно характеризуется тем, что учебный материал запоминается таким, каков он есть. При этом способе заучивания смысловое содержание материала отходит на второй план, хотя полностью и не теряет своей роли. Без этого вида заучивания человек обойтись не может (так, например, мы запоминаем номер телефона, иностранные слова), однако приобретаемые таким способом знания и умения обладают косностью. Учащийся, механически запомнивший учебный материал, не умеет использовать его в измененных условиях.

Лучшему запоминанию учебного материала способствует выделение в тексте смысловых опор и формулирование сути прочитанного. Собственно, для этого и составляют конспекты лекций и книг. Если же учащиеся пишут конспект, списывая подряд весь текст, то они допускают ошибку, так как в процессе такого списывания они не анализируют текст, не выделяют в нем, что является главным, а что второстепенным, которое можно и опустить.

Важно не просто запоминать новый материал, а непрерывно систематизировать его, т. е. соотносить его с уже известным по данному вопросу.

Впрочем, оба вида запоминания (логическое и механическое) в реальной обстановке взаимодействуют друг с другом. Об их роли К. Д. Ушинский писал: «Жалким бы существом был человек, если бы его развитие не пошло далее механической памяти, но жалок был бы человек и тогда, если бы он лишился вдруг этой памяти: он не только не мог бы говорить, но даже и понимать, что говорят другие».[2]

Творческая активность учащегося способствует лучшему запоминанию учебного материала. К примеру, те предложения, которые были придуманы самими учащимися, запомнились в три раза лучше, чем предложения, которые были даны им в готовом виде.

---

[1] До сих пор единого определения понятия «понимание» нет. Одни считают, что признаком понимания является перенос знания в новые условия (Самарин Ю. А., 1962; Гинецинский В. И., 1988), другие — способность учащегося усматривать разнообразные связи и отношения одного объекта с другим, вариативность способов ви́дения одного и того же объекта или одних и тех же его свойств в их различных связях и отношениях, перевод учащимся учебного текста на свой язык, т. е. способность изложить содержание учебного текста своими словами (Смирнов А. В., 1975), постановка учащимся вопросов к прочитанному тексту (Доблаев И. П., 1972), перевод абстрактно-логических форм информации в ее наглядно-образные формы, узнавание нечто общего в разных формулировках, самостоятельное переформулирование знания в системе разных понятий, способность к систематизации, классификации объектов, способность приводить примеры и другие признаки (Гинецинский В. И., 1988).

[2] *Ушинский К. Д.* Избранные педагогические сочинения. М., 1974. Т. 1. С. 318.

Прерванные действия запоминаются лучше, чем законченные (эта закономерность получила название «эффект Зейгарник» по фамилии открывшей его исследовательницы). Объясняется это тем, что выполнение задания стирает из памяти мотивационную установку, которая становится уже ненужной, в то время как при прерывании задания мотивационная установка остается, так как возникшая потребность достичь цели оказалась неудовлетворенной. Поэтому учителю иногда полезно закончить урок на объяснении или рассказе, не доведенном до конца.

Закрепление в памяти учебного материала

Память характеризуется не только объемом, но и прочностью запомненного. Последняя зависит от числа повторений.

Произвольное запоминание, которое осуществляется систематически для приобретения знаний, называется заучиванием.

Вообще-то роль повторений не сводится только к запоминанию, она гораздо шире. Так, повторение двигательного действия создает учащимся условия для анализа проприорецептивных и вестибулярных ощущений, которые только и возникают при исполнении этого действия. Затем повторение создает предпосылки для обобщения. Поэтому учитель, проводя «уроки повторения», должен помнить, что на них должно осуществляться и обобщение пройденного материала. Однако сейчас повторение интересует нас как условие закрепления в памяти учебного материала.

Повторение может быть двух видов: пассивное и активное. *Пассивное* повторение заключается в восприятии уже знакомого, *активное* повторение состоит в воспроизведении учебного материала по следам, оставшимся от описания и показа задания учителем, а также собственного исполнения задания. Различия между этими видами повторения отчетливо проявляются при заучивании текста наизусть: можно учить, только читая его, а можно учить, пытаясь воспроизвести часть текста, не глядя в книгу. Активное повторение эффективнее пассивного, так как более осмысленно и требует большей активизации мыслительной деятельности учащихся. Пассивное повторение часто подводит учащихся при подготовке к зачету или экзамену. Просматривая необходимый к экзамену материал в тетради или книге, учащийся *узнает* то, что уже читал, и на этом основании полагает, что *знает* этот материал, т. е. сумеет воспроизвести его, не глядя в книгу. В действительности же он может воспроизвести самостоятельно лишь отдельные фрагменты увиденного или прочитанного. Отсюда неудачные ответы на уроках и экзаменах, когда ученик оправдывается: «Я же читал!»

Условия эффективного повторения

1. Повторение целесообразно начинать сразу после показа и объяснения, так как наибольшее забывание происходит в первые минуты отсрочки.

2. В зависимости от сложности материала нужно использовать различные способы запоминания (в целом или по частям, распределенный метод или концентрированный). *Заучивание по частям* имеет преимущество при большой сложности материала. Кроме того, при этом методе у учащихся чаще всего возникает

удовлетворение от достижения промежуточных целей, а положительный эмоциональный фон имеет большое значение при заучивании. *Заучивание в целом* требует большей затраты времени и сил до того, как проявятся его результаты, что требует от учащегося терпения и целеустремленности. Однако чем выше осмысленность и связность материала, тем более эффективен целостный метод обучения.

При обучении «по частям» объем материала, содержащийся в одной части, должен быть оптимальным, средним, так как малый объем потребует много времени на запоминание увеличивающегося числа частей, а большой объем будет превышать предельный объем запоминаемого.

Распределенный метод заучивания (отдельными порциями) дает лучший результат, чем *концентрированный* (например, заучивать все сразу или большими частями). На рис. 7.3 показан ход заучивания стихотворения учениками 4-го класса. При концентрированном способе повторения следовали одно за другим вплоть до полного заучивания; при распределенном методе отдельные повторения шли через определенные промежутки времени. Как видно из рисунка, при первом способе для полного воспроизведения стихотворения потребовались 24 повторения, а при втором — всего 10.



Рис. 7.3. Эффективность заучивания при различных способах повторения; нижняя линия — при концентрированном, верхняя — при распределенном заучивании

Объясняется это тем, что при концентрированном методе могут развиться либо утомление, либо скука (от однообразия нагрузки), которые приводят к снижению интенсивности преднамеренного внимания и вследствие этого — к ухудшению запоминания. Правда, при распределенном методе важно учитывать интервалы между сериями повторений: они должны быть оптимальными по длительности, иначе след от предыдущего заучивания может исчезнуть. Длительность однократного заучивания и интервалы отдыха между заучиваниями индивидуальны для каждого учащегося. Выучив части, их нужно соединить в целое упражнение и повторить уже всю комбинацию сразу.

3. Сохранение материала после однократного заучивания зависит от характера деятельности, которая следует сразу после него. Давать другой материал сразу после запоминания нового материала нецелесообразно. В этих случаях происходит как бы вытеснение новыми сведениями старых и в памяти остается вдвое меньше информации. Это явление получило в психологии название *интерференция*. Лучшим средством заполнить интервал между двумя заучиваниями является сон. Поэтому хорошо сохраняется в памяти тот учебный материал, который был усвоен днем, а затем повторен перед сном или утром после пробуждения. Это связано с тем, что во время сна, как правило, не бывает сильных впечатлений, которые могут вытеснить из памяти усвоенное.

4. Число повторений должно быть несколько большим того, которое оказалось достаточным для первого полного воспроизведения заучивавшегося материала. Это создает определенный «запас прочности» в памяти. Однако слишком большое число повторений снижает внимание учащихся и эффект запоминания.

5. В запоминание следует включать все основные виды памяти — зрительную, двигательную, словесно-логическую. Образующиеся межанализаторные связи, а также связи между первой и второй сигнальными системами создают более широкие возможности для переключения при припоминании учебного материала.

Воспроизведение учащимися учебного материала

Актуализация хранящихся в памяти знаний и умений в значительной степени определяет успешность процесса обучения, ибо без тренировки процесса воспроизведения хранящиеся в памяти сведения и образы остаются мертвым капиталом. Нередко же педагоги не только не развивают у учащихся способность к воспроизведению, но и вообще мало задумываются над тем, что остается в памяти учащихся после показа и объяснения правила, теоремы, упражнения. Такие педагоги наивно полагают, что сколько ученикам дано сведений, столько и усвоено, запомнено.

Успешность воспроизведения учащимися учебного материала во многом зависит от того, как точно и полно сформулировал педагог к ним вопрос. Опрашивая учеников, надо создавать у них уверенность в том, что они могут ответить на него. Запугивание, скрытая угроза учителя, проявляемая при опросе, сковывают мысли учащихся, затормаживают процессы воспроизведения информации.

Выделяют три уровня воспроизведения: узнавание, собственно воспроизведение и припоминание.

Узнавание — это воспроизведение при опоре на восприятие объекта. Например, ученик читает учебник и узнает материал, уже однажды прочитанный им. О недостаточности этого уровня усвоения учебного материала уже говорилось выше.

Собственно воспроизведение — это не вызывающее затруднений воссоздание учебного материала без опоры на его восприятие. Его признаком является отсутствие заметных волевых усилий при воспроизведении материала: он как бы сам всплывает в памяти.

Припоминание — это затрудненное в данный момент воспроизведение, требующее заметных волевых усилий человека. Если ученик не может вспомнить, например, фамилию актера, спектакль с участием которого он смотрел, он начина-

ет активный поиск в памяти необходимой информации. При этом он может идти двумя путями: опираться на узнавание и вызывать ассоциацию.

При опоре на *узнавание* учащийся называет возможные варианты названия, один из которых может быть узнан и через это припомнен.

При вызове *ассоциации* используется механизм оживления связи припоминаемого с каким-нибудь словом, объектом, действием (термин «ассоциация» означает связь между представлениями, понятиями и т. п.). Воспроизведение одного члена пары приводит к припоминанию другого члена.

Выделяют три типа ассоциации: по смежности, по сходству и по контрасту.

Ассоциация по смежности образуется при совпадении во времени и пространстве двух явлений, объектов и т. п. Этот вид ассоциации используется при «завязывании узелка на память»: платком часто пользуются и, увидев узелок на нем, вспоминают, по какому поводу он был завязан.

Ассоциация по сходству основывается на подобии явлений или объектов. Здесь их совмещение во времени и пространстве не обязательно. Прекрасный пример попытки припоминания с помощью этой ассоциации описан А. П. Чеховым в рассказе «Лошадиная фамилия».

Ассоциация по контрасту связана с припоминанием чего-то отличающегося или даже с противоположными свойствами тому явлению или объекту, который воспринимается в данный момент. Можно, например, думать, как плохо решается данная задача одним учеником, и вспоминать, как легко это делает другой ученик.

К. Д. Ушинский писал, что припоминание есть труд, иногда нелегкий, к которому нужно приучать детей, так как причиной забывчивости часто бывает леность, нежелание приложить умственное усилие, чтобы вспомнить забытое.

РАЗДЕЛ ТРЕТИЙ

Психология воспитания

Воспитание — это специальная система целенаправленных воздействий на человека с целью формирования его личности, его потребностей, установок, мировоззрения. Воспитание подрастающего поколения является одной из главных задач педагогов.[1]

Воспитание отличается от случайных и стихийных влияний окружения на человека наличием осознанной цели и задач, программы, применением специально разработанных средств, форм и методов воздействия. Воспитание осуществляется как в семье, так и в детских учреждениях (яслях, детских садах, школах, вузах) и, как показывает практика, это не одно и то же.

Многим людям кажется, что наука о воспитании детей в семье — та же самая наука, что и о воспитании в школе, а учитель — специалист и в домашнем воспитании.

Когда же дело доходит до собственных детей, то всякая наука вроде бы кончается и начинается неизвестно что. Даже у самых прекрасных учителей бывают никудышные дети — не видали? В таких случаях говорят: «Своих детей воспитать не умеет, а за чужих берется!»

Да, чужих воспитывает, а своих не всякий может, потому что наука педагогика, помогающая учителю в его трудах, хорошо работает, когда перед воспитателем тысяча детей, похуже, когда их тридцать, и совсем плохо, когда один-два. Чем меньше детей, тем труднее, а не легче работа воспитания. Бывает, школьный педагог, имея сорок детей, справляется с тридцатью девятью из них и считается прекрасным учителем. Даже такой великий педагог, как Януш Корчак, говорил, что ни один воспитатель не вырастит сто хороших людей из ста детей. Но у мамы-то сороковой не сороковой, а первый и единственный.

Столетиями призывают учителей к индивидуальному подходу. Говорят: «Надо найти ключ к каждому», и всегда это было труднейшей частью педагогической работы. Но у папы и мамы никакого другого подхода, кроме индивидуального, и быть не может.

Соловейчик С. Все начинается с веры // Семья и школа. 1985. № 7. С. 28.

Педагогический процесс воспитания — двусторонний, отражающий как педагогические воздействия, так и деятельность самих учащихся. Однако ведущая роль в этом процессе принадлежит педагогу. Он осуществляет воспитание отдельной личности как прямым путем (своими воздействиями), так и косвенно — через коллектив школьников и через самовоспитание учащегося, направляя и то и другое.

Искусство воспитания имеет ту особенность, что почти всем оно кажется делом знакомым и понятным, а иным даже делом легким — и тем понятнее и легче кажется оно, чем менее человек с ним знаком, теоретически или практически. Почти все

[1] Нельзя не отметить, что имеется немало учителей, которые считают, что воспитание школьников — это не задача школы. Например, накануне нового учебного года директор одной из школ г. Ульяновска в телевизионной передаче заявила: «Каждый должен заниматься своим делом: школа — образованием, врачи — лечением, а семья — воспитанием». Действительно, с сожалением можно констатировать, что задачи воспитания у педагогов стоят на втором месте. Первая задача, а для многих и единственная — это обучение. Например, по данным Р. П. Безделиной (1985), таких учителей 85%. Очевидно, не случайно только 10% учителей видят в детях человека как личность (Орлов А. Б., 1988б). Е. В. Пискунова (2010) отмечает, что снизилась значимость ценности воспитательной деятельности учителей (с 76% в 2000 г. до 69% в 2004 г.).

признают, что воспитание требует *терпения*; некоторые думают, что для него нужны *врожденная способность* и *уменье*, т. е. навык; но весьма немногие пришли к убеждению, что, кроме терпения, врожденной способности и навыка, необходимы еще и специальные *знания*.

Ушинский К. Д., 1973. С. 229.

Осуществляя воспитание, педагог должен руководствоваться определенными принципами воспитания: связь воспитания с жизнью, трудом; воспитание личности в коллективе и через коллектив; единство требований при соблюдении уважения к личности; последовательность, преемственность, непрерывность воспитания; соответствие воспитания возрастным и индивидуальным особенностям учащихся. При этом следует учитывать ряд моментов:

1. В воспитании важно единство позиций и требований семьи, школы и общества.
2. Воспитывается личность в целом; изменение одного нравственного качества сказывается и на проявлении других нравственных качеств, на всем поведении человека.
3. Процесс воспитания — длительный и требует систематических педагогических воздействий, а не отдельных разрозненных воспитательных мероприятий. Результаты воспитательных воздействий являются, как правило, сильно отсроченными, они не очевидны в той мере, как в процессе обучения. Поэтому педагог должен запастись терпением и проявить настойчивость.
4. Результаты воспитательного процесса носят неоднозначный характер: одно и то же воспитательное воздействие в разных ситуациях и у разных учащихся может дать разные результаты: от «эмоционального потрясения личности» (А. С. Макаренко) до полного равнодушия к педагогическому воздействию.
5. Система воспитательных средств должна быть изменчивой, учитывать возраст, пол, степень коллективистических отношений и т. д.
6. Следует учитывать как роль условий жизни, так и биологического развития организма, не переоценивая, но и не недооценивая как тот, так и другой фактор. Ибо понимание психического развития ребенка как независимого от условий жизни приводит к пессимистическому выводу о невозможности управлять процессом воспитания, а отрицание роли биологического развития на психическое развитие приводит к выводу о всесильности воспитания. Ребенок не может по велению воспитателей перешагивать через особенности и возможности возраста. Поэтому воспитание школьников в определенные возрастные периоды имеет свою специфику.
7. Воспитание имеет целью подготовить детей к взрослой жизни. Однако при этом не следует забывать, что и настоящая жизнь имеет для ребенка ценность. Еще С. Я. Маршак написал в одном из стихотворений:

   Существовала некогда пословица,
   Что дети не живут, а жить готовятся.
   Но вряд ли в жизни пригодится тот,
   Кто, жить готовясь, в детстве не живет.

На этом заостряет внимание и И. С. Кон (1972), который считает, что понимание детства и юности преимущественно и даже исключительно как подготовки к взрослой жизни и само требование «жить для будущего» весьма односторонни. В этом случае жизнь ребенка выглядит неким подобием копилки. Но откладывание подлинной жизни на потом — после школы, означает недооценку настоящего. Получается, что ребенок не живет, а все время только готовится к следующему этапу жизненного пути. Это вызывает у молодежи чувство протеста.

Искусство воспитания шире любого метода, потому что оно должно быть одухотворено страстью, надо жить мечтой и болью каждого ученика, надо быть не только учителем, но прежде всего интересным человеком: быть равным на стадионе, в спортивном зале, в походной палатке, в интеллектуальном и нравственном поиске. Пусть ребята видят, что их учитель — увлекающаяся, интересная личность.

Овсиевская Р. С., 1984. С. 102.

Поскольку школьники не могут руководствоваться только рационалистическими идеями, воспитание должно быть эмоционально окрашенным. Все то, что не задевает чувств, не вызывает эмоций, оказывается не только нейтральным в воспитательном отношении, но иногда даже вредным.

В искусстве воспитания очень важно чувство меры. Меры любви и строгости. Настойчивости и уступчивости. И так далее…

Панич М., 1982. С. 79.

Воспитание учащихся неразрывно связано с процессом обучения, но обучение и воспитание — это не одно и то же. Как отмечает М. А. Степанова (2008), «на сегодняшний день психологи знают, как научить ребенка читать (психология обучения), но заходят в тупик в поисках ответа на вопрос, а как воспитать потребность в чтении, сделать так, чтобы он приобретенным навыком пользовался (психология воспитания)» (С. 112). Этот «тупик» дает основание М. А. Степановой ограничить рамки педагогической психологии только психологией обучения. И. А. Зимняя (2000) тоже полагает, что педагогическая психология — это лишь психология обучения. Психология же воспитания, полагает М. А. Степанова, скорее должна быть разделом психологии развития. Е. Ю. Савин и А. Е. Фомин (2008), полемизируя с М. А. Степановой, отмечают, что с позиций гуманистической психологии педагогическая психология — это скорее психология воспитания. Впрочем, чем бы ни закончились споры ученых, воспитательную функцию педагоги все равно осуществляют и будут осуществлять.

Если не воспитывать человека, то лучше его и не учить: он меньше принесет вреда.

Климов Е. А., 1998. С. 58.

В 2009 году при исследовании ряда педагогических колледжей Санкт-Петербурга были получены следующие данные: их преподавателями наиболее ценилось вос-

питание у учащихся чувства гражданственности (86,7%). Второе место по значимости было ими отдано воспитанию индивидуальности учащихся (56,7%). Третье место — воспитанию стремления к самовыражению (50%). <...>

Снижение значимости воспитательной деятельности среди учителей можно объяснить тем, что произошли заметные подвижки в составе учительства: в последнее время наблюдается большой приток в сферу образования специалистов без специального педагогического образования (по данным Комитета по образованию Санкт-Петербурга, таковых на сегодняшний день около 37%).

Соколова И. И., 2010. С. 4.

Свою воспитательную работу педагоги должны оценивать не столько потому, как им удается передать молодым свои знания, убеждения, сколько по тому, сумели ли они подготовить учащихся самостоятельно действовать и принимать решения в условиях, которых заведомо не было и быть не могло в жизни предшествующего поколения.

Результаты опроса, проведенного в 100 населенных пунктах 44 субъектов РФ (1500 респондентов), «Современный учитель: образ профессии» свидетельствуют о том, что лишь четвертая часть респондентов (27%) полагает, что сегодняшний российский учитель оказывает значительное влияние на взгляды детей (чаще других так считают жители села — 35%). Треть респондентов (33%) считает, что это влияние незначительно, а примерно каждый пятый (18%) вообще отказывает учителям в таком влиянии. При этом подавляющее число респондентов (86%) заявляет, что учителя помимо преподавания своего предмета должны формировать взгляды, социальное мировоззрение, отношение детей к жизни (противоположного мнения придерживаются 7%). Убеждение в важности воспитательной миссии учителя прочно утвердилось в массовом сознании.

Тряпицына А. П., 2010. С. 3.

ГЛАВА 8

Социально-психологические закономерности формирования коллектива и воспитания в нем учащихся

Одной из задач воспитания является формирование коллектива и воспитание человека через коллектив. Это означает формирование у учащихся коллективистического мировоззрения, понимания, что большие цели достигаются чаще всего совместно с другими людьми. К сожалению, эту заповедь в последние годы многие отрицают; на первое место ставится уже не столько индивидуальность человека (с этим трудно спорить), сколько индивидуализм, эгоцентризм, конкуренция. Людям внушается идеология, соответствующая словам песни из одного фильма: «Какое мне дело до вас до всех, а вам до меня». При этом забывается, что российскому менталитету издавна были присущи коллективизм, соборность, семейность.

Формирование коллектива и связанное с ним воспитание учащихся — длительный и сложный процесс. Поэтому педагог должен быть знаком с основными социально-психологическими закономерностями формирования и жизни коллектива.

8.1. Понятие о социальной группе и коллективе

Каждая учебная группа представляет собой реальную, внешне организованную социальную группу. *Социальной группой называют такую общность людей, которая имеет общую цель, взаимодействует ради достижения этой цели и имеет относительную автономию существования.* Например, у школьного класса общей целью может быть победа в каком-либо соревновании. Для достижения этой цели одноклассники взаимодействуют друг с другом, помогают друг другу, оказывают поддержку друг другу на соревнованиях. Цель класса — победить на соревнованиях, — хотя и совпадает с целью других классов, выступает по отношению к ним как антагонистическая: ведь победить может только один класс. Это и обусловливает автономию в выборе путей достижения цели.

Степень социальной зрелости малых групп бывает разная. Низшая степень зрелости — это совмещение людей в одной группе ради общения, времяпрепровождения в связи с одинаковыми интересами. Такие группы называются *диффузными*. Это, например, ребята, собравшиеся во дворе поиграть в футбол. Диффузными могут быть и группы школьников, собранные учителем для участия в районной олимпиаде. Такая сборная команда включает в себя школьников, которые могут и не знать друг друга. Всякий вновь формируемый класс принадлежит к диффузным группам, поэтому с 1-го класса начинается процесс преобразования диффузной группы в коллектив.

Промежуточной стадией на этом пути может явиться возникновение *корпорации*, т. е. такой группы, у членов которой возникает сознание групповой принадлежности, в результате чего каждый учащийся класса может сказать про другого: «Это один из нас». Однако в группе данного уровня социальной зрелости у учащихся преобладают индивидуальные цели и устремления, порой даже противоречащие общегрупповой цели. Особенно это бывает выражено в спортивных командах, где некоторые учащиеся хотят выделиться во время игры даже в ущерб действиям всей команды. Команда в данном случае такими учащимися рассматривается лишь как необходимое условие достижения их личных, порой корыстных, целей.

Высшей формой социальной зрелости группы является *коллектив*. Коллективом становится группа, у которой цель деятельности не только единая для всех, но и *общественно полезная*. Коллектив характеризуется общими ценностями, на основе которых развивается понимание общности и формируется общественное мнение, с помощью которого оказывается давление на отдельных членов коллектива.

> Учителям-практикам известны многие факты, когда в классе считается «хорошим тоном» не учить уроки. Манера «учиться не уча» захватывает в некоторых коллективах и добросовестных школьников, привыкших к систематической работе. Под влиянием общего мнения они ни за что не признаются, что много работали дома над учебным материалом. В других же классах принято, например, не обращаться друг к другу за помощью. <...> Каждый готов заниматься дополнительно сколько в его возможностях, только бы не выглядеть глупо, не быть ограниченнее всех. И напротив, есть классы, где принято жить «чужим умом». Кое-где считают, что тот не ученик, кто не знает самых совершенных способов обмана учителя, но есть классы, где подобный образ жизни неприемлем. И каждый коллектив предъявляет к своим членам свои требования.
>
> Мальковская Т. Н., 1971. С. 37.

Уровень социальной зрелости ученической группы определяет в некоторой степени и отношение к учебе. Так, по данным И. Н. Первухиной (1983), число студентов со зрелым отношением к учебной деятельности в высокоразвитых учебных группах почти в два раза превышает число таковых в слаборазвитых учебных группах (87,6 и 45,2% соответственно).

Ученик, как правило, является членом сразу нескольких общностей людей — групп и коллективов. Прежде всего — он член своей семьи, далее — он член класса, школы, курса. Во дворе он член неформальной группы — компании ребят, объединен-

ных общими целями проведения досуга. В каждой из этих групп ученик вступает в определенные отношения с другими участниками, подвергается различным, а порой и противоположным влияниям. Эти группы в социальной психологии называются *группами принадлежности*.

Будучи в силу необходимости членом многих групп, учащийся стремится принять нормы и социальные установки далеко не каждой группы. Существуют такие группы, с мнением которых он особенно считается, чьи нормы и установки не только им принимаются, но и становятся мотивами его поведения. Такие группы называются *референтными*.

Поэтому важно, чтобы педагог умел сам создавать референтные группы, имеющие общественную направленность, а принятые в них нормы и установки соответствовали нормам морали и нравственности. Тогда и педагог, и учебная группа будут воздействовать на учащегося в одном направлении и у него не будет раздвоенности личности, внутреннего конфликта, когда авторитетные для него люди формируют у него разные и противоположные представления о жизни, духовных и материальных ценностях, о значимости той или иной деятельности.

Референтными могут быть и группы, которые складываются стихийно вне школы на основе совместного времяпрепровождения. Большинство подростков и старших школьников проводят свободное время в дворовых и уличных компаниях. Каждая из таких групп имеет традиции, правила, а подчас — обязанности и санкции.

Конечно, не каждая такая группа носит асоциальный характер, и относиться к каждой из них с предубеждением педагогам не следует. Однако некоторые дворовые и уличные компании имеют явную негативную направленность. Особую опасность эти группы представляют для подростков. Руководящие такими группами 17–20-летние юноши используют оставшееся неудовлетворенным тяготение мальчиков-подростков к старшим, стремление этих подростков казаться взрослыми. Лидеры этих групп формируют у них вредные привычки и потребности (к курению, выпивке, наркотикам) как выражение внешних атрибутов взрослости. Задача педагога состоит в том, чтобы раскрыть подросткам истинные критерии взрослости, показать, в чем состоит характер мужчины и женщины, какие истинные качества присущи настоящим мужчине и женщине.

Таким образом, задачей педагогов является нахождение путей управления референтными для учащихся группами, создание таких групп на базе своего предмета (кружка, спортивной секции), тогда воспитательные цели будут иметь одну и ту же направленность, несмотря на различие форм, методов и средств воспитания, а также на наличие у одного и того же учащегося нескольких интересов и деятельностей одновременно.

Наличие в классе микрогрупп. В процессе социального развития в классе происходит не только объединение, сплочение, но и разделение на микрогруппы, носящие неформальный характер, т. е. возникающие стихийно, по различным интересам, симпатиям и антипатиям. Характерными для этих групп являются дружба, близкие контакты, постоянство общения, общие цели и интересы. Обычно во главе такой группы стоит неформальный лидер, т. е. ученик, пользующийся среди данной общности учащихся наибольшей популярностью.

Такие группы порой трудно выявить педагогу и в случае их антисоциальной направленности, еще труднее — разрушить. При этом подобные попытки вызывают в этих группах открытое враждебное отношение к педагогу.

Формальные и неформальные межличностные отношения. В учебной группе между учащимися отношения бывают формализованные и неформализованные. *Формализованные* отношения включают в себя деловые отношения, проявляемые в процессе учебы, и отношения управления, которые складываются между учащимися, выполняющими функцию руководства, и остальными учениками (например, между старостой группы, класса и его одноклассниками).

Неформализованные отношения отражают симпатию или антипатию, дружбу или вражду, т. е. эмоциональную сторону жизни класса. Обычно в классе можно наблюдать несколько видов межличностных взаимоотношений учащихся: дружбу, симпатию (внутреннее расположение к кому-нибудь; наиболее привлекательными качествами, в существенной мере определяющими взаимные симпатии, являются отзывчивость, доброжелательность, искренность, верность слову), нейтральные отношения, антипатию и т. д. Эти отношения возникают на основе оценки друг друга по личностным и деловым качествам, на основе принадлежности учащегося к определенной микрогруппе и оценки этой группы, даже на основе достижений родителей ученика в той или иной области человеческой деятельности.

Взаимоотношения учащихся в классе можно определить с помощью социометрических методов. Эти методы (письменные или устные опросы) позволяют определить круг одноклассников, с которыми каждый из учащихся хотел бы дружить, играть, сидеть за одной партой и т. д.

В какой мере взаимоотношения между школьниками доступны непосредственному наблюдению учителя? Эта проблема подробно изучалась как отечественными, так и зарубежными исследователями. Н. Гронланд в своей монографии «Социометрия в классе» пишет, что для педагогов социометрические результаты часто оказываются неожиданными. Даже самые лучшие учителя ошибаются в оценке взаимоотношений между учениками. Характерно при этом, что на точность суждений не влияют ни число учеников, ни преподавательский навык. Основная причина ошибок учителя — несовпадение внешней структуры группы, на которую он прежде всего ориентируется, и внутренней, которая отражается в эксперименте. Приведем некоторые примеры.

В одном из исследований суждения 103 учителей 4–6-х классов сопоставили с данными социометрических тестов. Педагоги предсказывали число голосов, которое получит каждый ученик. Количество совпадений, полученных в этом исследовании, равно 48%. Такой процент совпадений признается весьма удовлетворительным. Н. Гронланд отмечает, что педагоги часто переоценивают положение тех, кто им больше нравится. И напротив, положение тех, кто им неприятен, плохо приспособлен к школьной жизни, недооценивается. <...>

Дело в том, что учитель судит о взаимоотношениях между детьми на основе наблюдения за их поведением, с учетом пола, по их поступкам, высказываниям, совместным играм и т. д. Иными словами, в своем сознании он отражает внешнюю сторону межличностного взаимодействия — непосредственное общение. Социометрия же обнаруживает внутреннюю основу этих контактов — межличностное предпочтение.

Реан А. А., Коломинский Я. Л., 1999. С. 194–196.

В зависимости от целей этих микрогрупп и характера взаимодействия их участников группы могут иметь как положительную, так и отрицательную направленность. Это обстоятельство, а также наличие или отсутствие антагонизма между

микрогруппами и определяет отношение к ним педагога. Если эти микрогруппы имеют здоровую направленность, складываются на основе коллективистических устремлений, то педагог должен опираться на них в своей работе: эти группы могут помочь в сплочении класса, в превращении его в коллектив.

Групповые нормы. Существенным аспектом жизни любой учебной группы является наличие групповых норм (Кричевский Р. Л., 1979). Они возникают в процессе развития межличностных отношений в ученическом коллективе и по сути являются правилами, регламентирующими поведение членов данного коллектива. Эти правила вырабатываются самими учащимися применительно к значимым для коллектива действиям, ситуациям и обычно нигде официально не фиксируются. Содержание групповых норм определяется ценностными ориентациями, преобладающими в данной группе, возрастом членов коллектива и т. д. Одним из примеров групповых норм может служить «кодекс товарищества» подростков — уважение, равенство, честность, верность.

Влияние групповых норм на жизнь класса неодинаково на разных ступенях обучения. В начальных классах оно невелико, так как основным авторитетом для учеников является учитель. У подростков и старших школьников сильна ориентация на сверстников, на принятые в их среде нормы и ценности, поэтому влияние групповых норм оказывается сильным. Они стремятся «быть как все». Совершая какой-либо поступок, ученик прежде всего думает о мнении сверстников (одобрят или нет?) — отсюда круговая порука. Гораздо меньше они задумываются о социальной значимости своего поступка.

Задача педагога — внедрять в групповые нормы социально значимые нормы поведения, объяснять, в чем состоит ложное понимание дружбы.[1]

8.2. Социальный статус учащихся в учебной группе

Лидеры и отвергаемые. Четкое распределение ролей и статусов, неравенство положений — непременный закон существования любой группы. Даже у близнецов, т. е. совершенно одинаковых по своим биологическим свойствам людей, наблюдается разделение ролей и имеются лидеры и ведомые.

В четверке близнецов-девочек Морлок структура группы имела следующий вид. Заправилой, «лидером» всей группы стала самая крупная из сестер, опередившая всех по развитию. Она была представителем «близнецовского коллектива» в окружающем мире, «депутатом». Самая маленькая в группе была «бэби», которую опекали остальные. Две другие взяли на себя роли своего рода затейников: одна была «клоун», задира и шутник, а другая — «артист», в силу большей склонности к рисованию и музыке.

Похожее распределение ролей было и в знаменитой пятерке близнецов-девочек из Канады — Дионн: у них тоже был лидер коллектива, была самая младшая —

[1] При опросе наших и американских студентов в отношении того, дали ли бы они своему товарищу списать учебное задание, наши ответили: «Конечно», а американские студенты: «Нет». Наши студенты объяснили свое решение чувством товарищества, а американские студенты аргументировали отказ тем, что если давать товарищу списывать, то он не получит в этом случае знаний, которые будут необходимы в будущей профессиональной деятельности.

«бэби» и остальные трое уже с четырех лет проявляли известные индивидуальные особенности.

Коломинский Я. Л., 1976. С. 179–180.

Одни дети обладают большой популярностью среди сверстников (и являются социометрическими лидерами), другие не пользуются популярностью, третьи вообще попадают в разряд «отвергаемых». Это проявляется уже в детском саду.

Наблюдения показывают, что нередко уже в группе детского сада между детьми возникают взаимоотношения, которые не только не вырабатывают у ребят гуманных чувств друг к другу, но, наоборот, воспитывают нечто прямо противоположное. Не всем детям хорошо «дышится» в среде сверстников, не для всех здесь благоприятный «эмоциональный климат». В дошкольной группе обычно выделяется некоторое ядро, состоящее из нескольких чрезвычайно активных детей, которые пользуются постоянной поддержкой наставников и служат для них опорой в воспитательной работе. Одновременно в группе есть дети, находящиеся в подчинении у более активных. Такая «поляризация» вредно отражается на личностных качествах тех и других. У представителей ядра развиваются повышенная самооценка, стремление во что бы то ни стало быть впереди всех, жестокость по отношению к более пассивным детям. У тех, кто не входит в ядро, развиваются либо угодничество, стремление любой ценой заработать расположение «главного», либо замкнутость, недоверие к людям и т. д. Такие дети чувствуют себя неловко в группе сверстников и часто с большой неохотой идут в детский сад. Иногда они просят дома какую-нибудь игрушку, конфеты и т. д. для того, чтобы преподнести подарок кому-либо из ядра группы и тем самым обеспечить себе покровительство со стороны маленького деспота, постепенно привыкающего к своему положению. Такие отношения не редкость в группе детского сада. Но они не лежат на поверхности и зачастую ускользают из поля зрения педагога.

Реан А. А., Коломинский Я. А., 1999. С. 141.

Пользующийся популярностью у учебной группы учащийся, как правило, становится неформальным лидером, если он обладает определенными личностными и организаторскими качествами. По данным Р. Л. Кричевского (1979), для положительных лидеров класса такими качествами являются отзывчивость, доброта, коллективизм, справедливость, трудолюбие, смелость, настойчивость. Кроме того, лидеров отличает включенность в жизнь класса, заинтересованность в его делах. Важно, что другие учащиеся стремятся подражать лидеру.

Следует учитывать, что лидеры бывают деловые и эмоциональные. Роль делового лидера отвечает деловой сфере жизни учебной группы. Деловые лидеры — это учащиеся, за которыми их товарищи по группе готовы пойти в решении каких-либо коллективных проблем, возникающих в учебной и общественной деятельности. Деловых лидеров отличает прежде всего наличие организаторских способностей. Эмоциональные (досуговые) лидеры проявляют себя в сфере межличностного общения. Они больше других способствуют развитию дружеских отношений в коллективе, предотвращают и улаживают межличностные конфликты, они чаще получают интимные предпочтения со стороны одноклассников (с ними чаще делятся своими сокровенными мыслями и переживаниями). Для эмоциональных лидеров характерны доброта и отзывчивость (Кричевский Р. Л., 1979).

Различия между деловыми и эмоциональными лидерами не абсолютны; ученики, имеющие статус делового лидера, могут быть и эмоциональными лидерами. Однако в двух третях классов роли делового и эмоционального лидеров, по данным Р. Л. Кричевского, реализовывались разными учащимися.

Отношение педагога к лидеру должно определяться следующими обстоятельствами: во-первых, следует учитывать, какова направленность лидера, какие цели и устремления он утверждает в группе; во-вторых, чему объективно содействует его деятельность — единению или распаду коллектива; в-третьих, какими методами он утверждает себя в группе; в-четвертых, как он относится к учителю и его деятельности. Все это педагог должен учесть, прежде чем сделать попытку опереться в руководстве поведением класса на лидера. Однако выяснить эти обстоятельства бывает не всегда легко, поскольку нередко лидерство носит скрытый характер: лидер предпочитает оставаться в тени, свою «дирижерскую» функцию осуществляет незаметно, с помощью подставных лиц, особенно если она направлена против педагога.

В то же время если лидер отличается положительной, общественной направленностью, благотворно действует на группу, то педагог должен привлечь его в качестве своего помощника. Во многих случаях доверие, оказываемое педагогом такому ученику, способствует превращению его из озорника, нарушителя дисциплины, если он таковым являлся, в верного помощника в борьбе за дисциплину класса в целом.

Формируя актив класса, педагог должен в первую очередь стремиться вовлечь в него действительно уважаемых и авторитетных учеников, тесный контакт с которыми позволил бы ему с максимальным эффектом организовать воспитательную работу в коллективе. В таком случае система классного лидерства могла бы служить весьма действенным каналом педагогического влияния, а лидер выполнял бы своеобразную функцию проводника воспитательных воздействий учителя.

Кричевский Р. Л., 1979. С. 151.

Если же педагогу не удалось привлечь на свою сторону неформального лидера и последний дезорганизует работу коллектива, то задача педагога — дискредитировать такого лидера в глазах его сторонников. Для этого надо акцентировать его отрицательные черты, показать отрицательную роль для класса его поступков, дать возможность почувствовать школьникам унизительность их положения при подчинении этому лидеру. Тогда исчезнет ореол, заслонявший от школьников его недостатки, и в конце концов исчезнет и само его дурное влияние.

Делать, однако, это нужно осторожно и тактично, так как подростки весьма отрицательно относятся к вмешательству взрослых в сферу их дружеских отношений. Насильственные попытки разорвать отношения в группе, высмеивание и унижение лидера приводят обычно к обратному результату — внутренне протестуя против грубого вторжения учителя, школьники еще больше стремятся к сплочению вокруг лидера. Для развенчания можно поставить лидера в такие условия, в которых он должен проявить смелость, мужество, доброту, принципиальность — качества, наиболее ценимые подростками и которые могут быть недостаточно выражены у этого лидера. Так, например, поступил один учитель во время туристического похода школьников. «Отрицательный» лидер был поставлен перед необходимостью поздно вечером в лесу возвратиться на место дневного привала за «забытым» ко-

телком. Струсив, этот школьник всю ночь просидел в кустах поблизости от ночного привала туристов, а сам потом рассказывал, что он долго ходил и не нашел котелка. Обман был раскрыт, так как учитель сидел у костра и слышал, что лидер все время находился рядом. В результате его лидерскии позиции были поколеблены.

Развенчанного лидера нельзя, однако, изолировать от коллектива. Наоборот, надо постараться привлечь его к общим делам коллектива, открыть перед ним перспективу вернуть себе лидерские позиции, но уже на коллективной основе. Это важно и потому, что бывший лидер часто болезненно переживает изменение своего статуса в классе и всеми силами стремится удержать его, а в случае неудачи может совсем отколоться от коллектива и попасть под влияние людей с морально чуждыми обществу установками.

Следует учитывать, что в учебной группе могут быть несколько микрогруппировок, где тоже имеются свои лидеры, которые могут иметь влияние и на всю учебную группу, становясь абсолютными лидерами класса. Это происходит тогда, когда в классе выделяется лидирующая группировка, играющая важную роль в формировании общественного мнения и настроения коллектива (Мальковская Т. Н., 1973).

Следует следить за тем, чтобы у актива класса не возникало зазнайства, сознания своей исключительности и непогрешимости, пренебрежительного отношения к товарищам. Поэтому по мере сплочения класса следует периодически менять актив, проводя частичную ротацию его состава.

Заслуживает особого внимания учителя и еще одна категория школьников — отвергаемые. Причины того, что им отказывают в дружбе, могут быть разными: из-за явного пренебрежения интересами коллектива, их избалованности и эгоизма, скрытности, замкнутости, нелюдимости. С такими школьниками не хотят вместе работать, не берут их в команду при играх. Да и сами они держатся особняком, часто психически подавлены. Это закрепляет уже имеющиеся черты личности и приводит к возникновению новых отрицательных черт.

Наблюдения и некоторые исследования показывают, что школьник эмоционально переживает свои взаимоотношения с окружающими, свое положение в группе сверстников. Неудовлетворенность в общении с одноклассниками сказывается и в поведении ребенка, влияет на успеваемость, толкает иногда и на антиобщественные поступки. В связи с этим возникает ряд важнейших педагогических проблем, прежде всего — проблема изолированного ребенка, ученика, которого в классе никто не выбирает, никто не любит. У такого школьника не удовлетворяется одна из важнейших социальных потребностей — потребность в общении, что является причиной формирования целого ряда отрицательных черт личности и особенностей поведения. Особую тревогу вызывает тот факт, что именно дети-одиночки, дети, не понятые в своей группе, часто становятся правонарушителями. Этих ребят «не от хорошей жизни» потянуло в уличную компанию: здесь они искали удовлетворения потребности в общении, потребности быть на виду, как-то проявить себя перед сверстниками.

Реан А. А., Коломинский Я. Л., 1999. С. 161.

Отвергаемые школьники пытаются войти в коллектив, но не всегда это им удается. Тогда они либо смиряются со своим положением, либо озлобляются

и становятся склонными к эмоциональным взрывам, либо ищут для себя такую социальную микросреду, где с ними бы считались.

Учителю в этих случаях нужно, во-первых, побеседовать с классом, раскрыть положительные качества отвергаемого, показать, какую пользу он может принести группе; во-вторых, дать ему небольшое общественное поручение, чтобы он мог проявить себя и повысить о себе мнение товарищей (конечно, для начала поручение надо выбрать такое, чтобы оно носило индивидуальный характер; иначе ребята не захотят контактировать с ним, тем более — подчиняться ему, и поручение останется невыполненным); в-третьих, провести беседу с отвергаемым, рассказать ему, почему одноклассники не хотят контактировать с ним, и помочь исправить имеющийся у отвергаемого недостаток.

Действенным приемом преодоления психологической изоляции ребенка является «подключение» его к детям с высоким социометрическим статусом. Это повышает его статус в классе.

Низкий социометрический статус учащихся нуждается в пристальном педагогическом внимании потому, что, по данным некоторых исследований, он имеет тенденцию к стабилизации (Киричук А. В., 1964). Можно предположить, что без специального педагогического вмешательства ребенку трудно улучшить свое положение даже в том случае, когда реальных оснований для социального отвержения одноклассники уже не имеют. В этом случае по отношению к «изолированным» действует сила привычки, предубеждения и т. д.

Последствия неблагоприятного положения в коллективе сверстников продолжают сказываться длительное время, и не исключено, что они могут предопределить дальнейшее развитие личности. Интересные данные на этот счет содержатся в работе эстонского исследователя П. Лехестика (1970). Автор решил выяснить, какое влияние оказывает положение в классном коллективе на дальнейшее развитие учащихся. Имеет ли все это положительное или отрицательное только временный характер, т. е. существует лишь в течение того времени, которое учащийся проводит в данном коллективе, или же у данного явления более глубоко распространяющиеся последствия? Присущи ли развитию тех, которых отвергли во взаимоотношениях, отличающиеся черты и после ухода их из школы? Каков их дальнейший путь образования? Какую профессию они выберут? Как они учатся или работают?

На первом этапе исследования были выявлены ученики с низким социометрическим статусом. Далее, через три года, была изучена успеваемость и дальнейший жизненный путь учеников с низким социометрическим статусом и учеников контрольной группы. Выяснилось, что успеваемость и поведение «отверженных» учеников в течение трех лет еще более ухудшились. Их положение в коллективе также осталось крайне неблагоприятным. Многие из этих учащихся преждевременно ушли из школы, не окончив восьми классов. Так, если из 50 учащихся контрольной группы восемь классов не закончили 7 человек, то из 51 «отверженного» ушло из школы 28 учащихся. На основании этого делается вывод о том, «что неблагоприятное социометрическое положение является одной из причин преждевременного ухода учащихся из школы» (С. 79).

Дальнейший путь учащихся с низким социометрическим статусом после ухода из школы также складывается неблагоприятно.

Березовин Н. А., Коломинский Я. Л., 1975. С. 113–114.

Число лиц в крайних статусных группах с возрастом увеличивается (табл. 8.1).

Таблица 8.1. Статусная структура групп на разных возрастных этапах, % (по Я. Л. Коломинскому)

Статус	Дошкольники	Младшие школьники	Подростки	Старшеклассники	Студенты
«Звезды»	3	9	10	15	21
Предпочитаемые	39	30	35	34	29
Принятые	55	41	41	36	34
Непринятые	3	19	13	15	16

Такая поляризация свидетельствует о повышении с возрастом избирательности в сфере личных взаимоотношений.

Факторы, влияющие на статусное положение школьника в коллективе. В. И. Зацепин (1971а) показал связь статусного положения старшеклассников с их личностными и индивидными характеристиками (табл. 8.2).

Таблица 8.2. Связь социального статуса школьников в классе с их качествами

Качества	Коэффициент корреляции
Привлекательная внешность	0,75–0,87
Ученические деловые качества (ум, успеваемость)	0,62–0,68
Отзывчивость, стремление помочь товарищам	0,69–0,85
Сила воли, смелость	0,64–0,74
Прилежность в учебе	0,25–0,30
Вспыльчивость	0,07–0,25
Самоуверенность	0,23–0,42
Упрямство	0,30–0,45
Обидчивость	0,16–0,32

Как видно из представленных в таблице данных, статусное положение школьника теснее всего связано с его положительными качествами. Однако наличие отрицательных качеств не приводит к низкому статусу учащегося. Лидеры обладали не только выраженными положительными качествами, но и отрицательными (самоуверенностью, обидчивостью, упрямством). Старшеклассники как бы прощают своим товарищам их недостатки за имеющиеся у них положительные качества. Следовательно, место учащегося в коллективе определяется тем, сколько он может дать своим товарищам и сколько он фактически дает. Это относится, по данным В. И. Зацепина, не только к старшеклассникам, но и к студентам.

Весьма существенное влияние на статусное положение школьников оказывает стиль отношения учителя к учащимся. Как показано Н. А. Березовиным и Я. Л. Коломинским (1975), при активно-положительном отношении школьников с высоким статусом больше, чем при пассивно-отрицательном и активно-отрицательном отношении (соответственно 47,5 и 35,2%), а школьников с низким статусом — меньше (соответственно 52,5 и 64,8%).

Положительные и отрицательные оценки учащимися друг друга могут зависеть от принадлежности к тому или иному полу. Уже дошкольники выбирают

партнера для различных дел с учетом половых различий: чаще всего мальчики выбирают мальчиков, а девочки — девочек. Во многих исследованиях показано, что оценки детьми представителей своего пола оказываются более высокими, чем представителей противоположного. И эта тенденция, как показано в одном исследовании, начинает проявляться уже у дошкольников: взаимные выборы между детьми одного пола составили 85%, а между детьми разного пола — только 15%. При этом устойчивость выборов у девочек была большей, чем у мальчиков.

Дети обоего пола 4–6 лет считают, что девочки лучше мальчиков, с той разницей, что у мальчиков имеется эмоциональная установка «мальчики хуже девочек, и я плохой», а у девочек — «девочки лучше мальчиков, и я хорошая».

Эта же тенденция выявлена и у школьников. Мальчики оценивают поведение девочек только с положительной стороны, а свое собственное — как с положительной, так и с отрицательной. Девочки же определяют свое поведение как хорошее, а поведение мальчиков — как плохое.

Девочки во всех классах, как правило, выше оценивают девочек из своего класса, чем мальчиков. Мальчики в младших оценивают лиц обоего пола одинаково, а в средних и старших классах — как и девочки — выше оценивают представителей своего пола, чем противоположного (рис. 8.1).

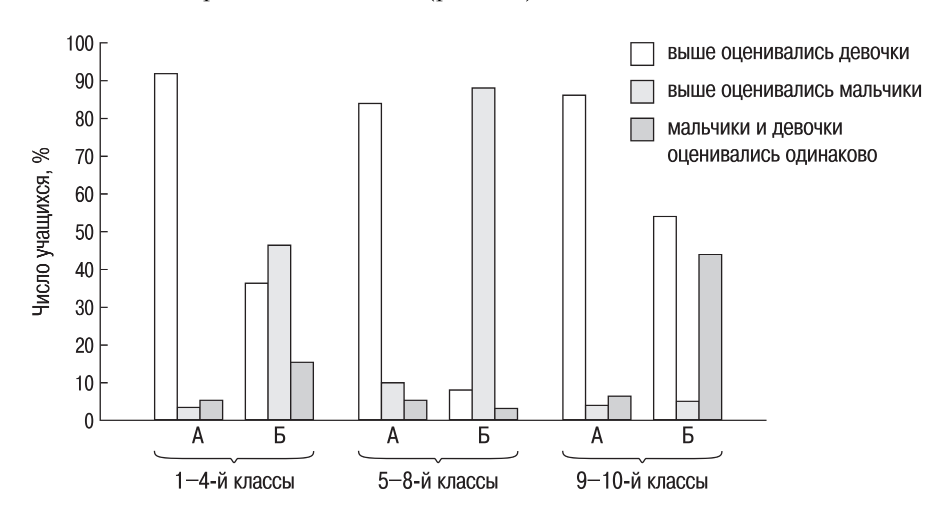


Рис. 8.1. Оценки девочками и мальчиками представителей своего и противоположного пола. По вертикали: число случаев, %; А — оценки, данные девочками; Б — оценки, данные мальчиками

В результате во всех классах получаются две группировки — мальчиков и девочек, образующих, в свою очередь, еще более мелкие группировки, о которых шла речь выше, — микрогруппы.

Часто наблюдается несоответствие взаимооценок деловых и личностно-эмоциональных качеств учащихся. Например, школьники могут высоко оценивать своего одноклассника как отличника, но низко — как товарища, поскольку он проявляет зазнайство, с пренебрежением относится к слабо успевающим учащимся. И наобо-

рот, школьник, не имеющий особых достижений в учебе, может высоко оцениваться всем классом по личностным качествам.

Отношение учащихся к учительским детям. Не так часто, но все же бывают случаи, когда дети учителей учатся в той же школе, где работает их родитель. О. Ю. Трофимова и Б. А. Еремеев (2009) ставят вопрос об особом состоянии учительского ребенка в школьном классе и об особом отношении одноклассников к такому соученику.

У этих детей отрицательные состояния сочетались с определенным синдромом личностных проявлений. В этот синдром вошли: низкая самооценка, высокая школьная тревожность и отрицательный социометрический эмоциональный статус. На вопрос анкеты: «Хотел бы я быть ребенком учителя?» авторы получили следующие ответы: «Не хотел бы быть ребенком учителя», «Учительский ребенок вынужден выбирать между одноклассниками и учителем», «Были бы плохие отношения с одноклассниками, конфликты из-за статуса "учительского"», «Учитель может помочь своему ребенку по предмету, с уроками вообще», «Родитель ходил бы за мной по пятам; ему известен каждый мой шаг; я на контроле», «Одноклассники думали бы, что мне завышают оценки, а это обидно и мне и родителю», «Во избежание конфликтов учителям следует отдавать детей в другие школы». Таким образом, более часто выбираются и явно преобладают отрицательные высказывания.

8.3. Стадии развития коллектива учащихся

Развитие коллектива — это не плавный, непрерывный поступательный процесс. Оно требует преодоления противоречий, возникающих между достигнутыми и планируемыми перспективами, между коллективными и индивидуальными интересами учащихся, между потребностями учащихся и возможностями их удовлетворения и т. д.

Если развитие коллектива происходит нормально, то наблюдаются три стадии этого процесса.

Первая стадия — *первоначальное сплочение*, когда в процессе совместной деятельности и общения между учащимися образуются коллективные связи и отношения, у большинства учащихся возникает чувство принадлежности к учебной группе.

Вторая стадия характеризуется тем, что *в группе складывается единое общественное мнение по наиболее важным вопросам*: формируются коллективные стремления и интересы, охватывающие не только сферу досуга, развлечений, но и сферу труда и учения. Складываются определенные традиции поведения, создается положительный эмоциональный настрой группы, дух класса и школы в целом, о котором Л. Н. Толстой писал: «Есть в школе что-то неопределенное, почти не подчиняющееся руководству учителя, что-то совершенно неизвестное науке педагогике и вместе с тем составляющее сущность успешности обучения, — это дух школы. <...> Этот дух школы есть что-то быстро сообщающееся от одного ученика к другому, сообщающееся даже учителю, выражающееся, очевидно, в звуках голоса, в глазах, движениях, в напряженности соревнования, — что-то весьма осязательное, необходимое и драго-

ценнейшее и потому долженствующее быть целью всякого учителя».[1] Целью учителя и является создание духа класса.

Третья стадия развития коллектива характеризуется тем, что все входящие в него ученики занимают в нем благоприятную для своего развития позицию. На этой стадии коллектив превращается в *инструмент индивидуального развития и воспитания* входящих в него учащихся.

Дело в том, что в ряде ситуаций отдельные учащиеся, входящие в коллектив, допускают нарушения норм этики и морали, так как социальное формирование личности происходит у каждого ученика своими темпами и с некоторыми индивидуальными особенностями. Вливаясь в коллектив, ученик не перестает быть индивидуальностью, т. е. человеком с присущими только ему одному особенностями. Собственно говоря, задачей коллектива и не является нивелирование индивидуальных психологических различий. Наоборот, коллектив должен способствовать развитию индивидуальности (но не индивидуалистического настроения, индивидуализма).

Известный педагог и психолог Е. А. Аркин писал в связи с этим, что когда ребенок погружается в поток коллективной жизни, тогда всплывают такие стороны детской индивидуальности, которые при всевозможных других условиях не могут проявиться или быть обнаружены. В коллективе, достойном своего имени, ребенок не растворяется, а, наоборот, находит условия для выявления и расцвета своих лучших сторон. Таким образом, коллектив является той социальной средой, которая *способствует самовыражению личности школьника*. В общении со сверстниками каждому старшекласснику хочется найти свою индивидуальную позицию. Однако это стремление не означает противопоставление себя коллективу, это раскрытие индивидуальности для пользы коллектива.

Задачи педагога при формировании коллектива

Перед педагогом, который хочет сформировать коллектив учащихся, стоят четыре задачи:

1. *Организация и сплочение в каждой учебной группе актива, укрепление его позиции*. В актив следует подбирать не только хорошо успевающих учащихся, но главным образом учеников, имеющих организаторские способности и проявляющих интерес к общественной деятельности.

На базе актива педагог начинает добиваться сплочения всей группы, класса, используя для этой цели увлекательную и в то же время общественно полезную деятельность.

2. *Придание коллективу учащихся идейной направленности, развитие в нем критики и самокритики, формирование высокой требовательности к себе и товарищам*. Учащиеся должны осознать, что учеба — не личное дело каждого, а формирование себя как члена общества, как подготовка себя к труду. При этом не надо бояться критики учащимися друг друга: без здоровой критики, связанной с разрешением возникающих неизбежно в любом коллективе конфликтов, спаянность коллектива не может быть сохранена.

[1] *Толстой Л. Н.* Яснополянская школа за ноябрь и декабрь месяцы: Педагогические сочинения. М., 1953. С. 199.

3. *Превращение ученических коллективов в естественную и необходимую часть общеученического коллектива* (*школы, факультета, вуза*). Учащиеся должны руководствоваться в своих стремлениях сознанием того, что они — члены общеученического коллектива в той же степени, в какой они являются членами своего классного или факультетского коллектива.

Важно пресекать проявления группового эгоизма, когда, например, отдельные классы противопоставляют себя всей школе, считаются только со своими интересами. К примеру, при подготовке к первенству школы по баскетболу старшеклассники могут не пускать в спортивный зал школьников более младших классов. Честь класса, которую школьники близко принимают к сердцу, противопоставляется иногда чести школы как далекому, абстрактному понятию.

Для исправления этих тенденций целесообразно при проведении общешкольных мероприятий — вечеров, соревнований и т. п.— каждый раз назначать ответственными за их подготовку и проведение поочередно разные классы, а не только актив.

4. *Формирование у коллектива учащихся такта, умения применять правильные формы воздействия на своих товарищей, включая и индивидуальный подход к ним.* Воздействие коллектива на отдельного ученика может оказаться значительно действеннее, чем воздействие педагога, однако В. А. Сухомлинский, горячий сторонник воспитания в коллективе, все же считал, что обсуждать проступки детей в детских коллективах нецелесообразно, так как при этом в отдельных случаях может быть травмирована психика ребенка. Например, бойкот, объявляемый классом ученику, в конце концов может привести к полному отрыву его от коллектива или вообще уходу из школы. В ряде случаев школьники учиняют расправу над провинившимся перед коллективом учеником и т. п. Конечно, это приводит к обратному воспитательному эффекту.

Учитель имеет право вмешаться и поправить коллектив школьников, но надо добиваться, чтобы коллектив сам умел находить правильные формы воздействия на провинившихся учащихся: например, временное отстранение школьника от участия в общих делах класса, снятие его с поста старосты, физорга класса и т. п. Нарушителя дисциплины можно на один из уроков отправить в другой класс, даже более младший, поучиться дисциплине (придав, конечно, гласности цель его посещения другого класса). Как показывает опыт, уже одно принятие такого решения и перспектива позора действует на нарушителя и он исправляется.

В целом динамика развития коллектива учащихся идет от требований педагога, поддерживаемых коллективом, к воспитанию у коллектива *умения самостоятельно и по собственной инициативе предъявлять к своим членам требования и контролировать их выполнение; от прямого педагогического воздействия педагога к косвенному воздействию через коллектив.*

8.4. Психологические особенности воспитания учащихся в коллективе

В исследованиях психологов был выявлен факт изменения поведения человека в малой группе в соответствии с установками и нормами поведения этой группы. Рассматриваемое изменение поведения связано с двумя причинами.

В одних случаях человек принимает мнение группы, потому что не желает вступать с ней в конфликт. При этом его убеждения, установки на те или иные явления жизни остаются прежними. Следовательно, такой человек проявляет приспособленчество, конформизм. О воспитательном воздействии в этом случае речь не идет.

В других ситуациях человек принимает мнение группы, потому что соглашается с его правильностью. Тогда нормы и установки коллектива становятся нормами и установками этого человека. Такое принятие человеком мнения группы, как уже говорилось, называется конформностью. Она облегчает осуществление группой единообразного поведения.

Смена личностью своих мнений и установок происходит с различной степенью трудности. У многих возникает внутренний конфликт или когнитивный (познавательный) диссонанс в связи с тем, что прежние представления человека вступают в противоречие с мнением и установками группы и ему надо решить, где же истина. В зависимости от трудности или легкости разрешения этого конфликта различают низкую и высокую конформность субъекта. Низкая конформность означает, что мнение группы либо отвергается, либо принимается с трудом. Высокая конформность означает легкое и быстрое принятие мнения группы.

ИНАЯ ПОЗИЦИЯ

Изменения в нашем обществе, связанные с перестройкой системы политических, социальных и экономических отношений, демократизация всех сфер общественной жизни требуют воспитания новой, неконформной, самостоятельной и творческой личности. Волюнтаризм и авторитарный стиль руководства обществом неизбежно должны были сказаться и на педагогике. Это проявилось в том, что в ней безусловный приоритет был отдан коллективу в ущерб личности с определенным ограничением ее прав перед коллективом. Приведем в качестве примера некоторые цитаты, которые иллюстрируют это положение: «Всякий поступок, не рассчитанный на интересы коллектива <...> вреден для общества»; «Мы должны выдавать в качестве продукта не просто личность, обладающую такими или иными качествами, а члена коллектива»; «Мы утверждаем, что интересы коллектива стоят выше интересов личности там, где личность выступает против коллектива» (Макаренко А. С. О воспитании. М., 1988. С. 45, 66, 183).

Итак, проблема налицо. Только не вполне ясно, как ее решить разумным образом.

Что касается психологии, то она могла бы рекомендовать следующее:

1. В силу того что высокоразвитых коллективов не так уж много, необходимо отказаться от двух постулатов: о безусловном приоритете коллектива над личностью и однозначно положительном влиянии коллектива на личность. Это надо сделать по той причине, что оба постулата в жизни фактически не работают. Нельзя, например, продолжать утверждать, что всякий поступок школьника, не ориентированный на интересы класса, вреден для общества.
2. Целесообразно педагогически уравнять в правах и обязанностях личность и коллектив, в частности педагогический коллектив и воспитанника. Это означает предоставление не только коллективу права чего-то требовать от личности, но и права личности требовать от коллектива; как каждая отдельная конкретная личность должна брать на себя определенные обязанности перед коллективом, так и сам коллектив должен быть обязанным перед личностью.
3. Ребенку должно быть предоставлено право выражать свое несогласие не только с ученическим, но и с педагогическим коллективом, придерживаться и отстаи-

вать свое собственное мнение до конца, а не слепо подчиняться решению большинства.

4. Необходимо отказаться от мысли, что без коллектива и вне коллектива полноценная личность воспитана быть не может.

Немов Р. С., 1990. С. 278.

Факторы, влияющие на степень конформности. Степень конформности определяется рядом внешних обстоятельств, которые должны приниматься во внимание педагогом, формирующим ученический коллектив:

1) характером групповой принадлежности — по своему желанию или вынужденно попал учащийся в данный коллектив: если он попал в коллектив на перевоспитание по принуждению, то у него может не проявиться конформность;
2) является ли группа, в которую ученик вошел добровольно, референтной для него: такая группа обладает большим воздействием;
3) целями, стоящими перед коллективом: если один класс соревнуется с другим, то конформность его членов увеличивается; если же идет соревнование внутри класса между учащимися, то конформность их уменьшается. Поэтому командные соревнования в большей степени влияют на воспитание у школьников чувства коллективизма, чем индивидуальные соревнования;
4) статусом ученика в коллективе: чем выше статус, тем меньше проявляется конформность;
5) возрастно-половыми особенностями: у младших школьников конформность выражена сильнее, так же как у лиц женского пола по сравнению с лицами мужского пола. Последнее можно объяснить большей тревожностью лиц женского пола, особенно у старшеклассниц и студенток, а тревожность увеличивает внушаемость.

При сильно выраженной конформности смелость учащегося увеличивается, но при этом уменьшается чувство личной ответственности за свой поступок, совершенный совместно с другими. Особенно отчетливо это проявляется в недостаточно зрелых в социальном плане группах. Этим объясняется часто наблюдаемое в школе явление, когда даже дисциплинированные обычно школьники оказываются участниками антиобщественных и безнравственных поступков, совершенных группой школьников. Однако увеличение смелости у конформиста может иметь и положительные последствия. Например, ученик боится выполнить упражнение, и индивидуальная работа педагога с таким учеником успеха не приносит. Тогда педагогу следует привлечь этого ученика к занятию в референтной для него группе, в которой это упражнение все легко выполняют. Можно использовать и метод убеждения со стороны его товарищей. Опыт показывает, что в этих ситуациях учащийся преодолевает страх.

Черты личности, формируемые в высокоразвитом коллективе. Воспитание в коллективе формирует черты личности, которые нельзя сформировать при индивидуальном воспитании. Основными такими чертами являются:

1) сопереживание за успех или неудачу любого члена коллектива, т. е. эмоциональное приобщение каждого учащегося к группе как целому, отождествление себя с коллективом, когда можно сказать, что коллектив — это я, а я — это коллектив;

2) удовлетворенность пребыванием в данном коллективе через удовлетворенность общением с товарищами, социально-психологическим климатом, тем, что рядом с тобой единомышленники, понимающие тебя и которых понимаешь ты сам;
3) коллективистическое самоопределение, т. е. противодействие отрицательным влияниям извне, восприятие этих влияний сквозь призму идейных и нравственных установок коллектива;
4) вера всех членов коллектива в достижение поставленных целей, оптимизм;
5) общественная направленность мотивов занятий в школе, колледже, вузе.

В. М. Бехтерев совместно с М. В. Ланге провел серию экспериментов, в которых показал, что влияние коллектива на личность не всегда и не во всем только положительное. Было обнаружено, что коллектив может подавлять особо одаренную, творческую личность.

В нашей педагогической действительности не так уж редки случаи, когда кто-либо из сверстников опережает в развитии своих товарищей и попадает в описанную выше ситуацию со всеми ее отрицательными последствиями. Например, отличники, трудолюбивые дети, активно участвующие в общественной работе, иногда оказываются непринятыми в своих классах, психологически изолированными от остальных учащихся. К ним нередко относятся хуже, чем к лентяям и двоечникам.

Здесь могут возразить: ведь А. С. Макаренко и многие другие педагоги, которые отстаивали принципы коллективистской педагогики, имели в виду высокоразвитые коллективы. Это, конечно, правильно. А много ли таких коллективов имеется в действительности?

Факты показывают, что среди множества реально существующих коллективов, воспитывающих личность, высокоразвитых не более 6–8%. Большинство же из них относится к средне- и слаборазвитым в социально-психологическом плане общностям. Таких коллективов около 75–80%. А они влияют на личность как положительно, так и отрицательно.

Немов Р. С., 1990. С. 276–277.

8.5. Общественное мнение ученического коллектива и психологические особенности его формирования

Общественное мнение — это возникающее в процессе общения людей коллективное суждение о различных явлениях, проблемах, ситуациях.

Мнение ученического коллектива выражает отношение к различным мировоззренческим, этическим, эстетическим принципам и нормам; реакцию на отдельные явления общественной, политической, культурной, спортивной жизни; коллективную оценку событий, происходящих в классе, школе, колледже, вузе; оценку личности и ее места в жизни коллектива; отношение учащихся к воспитательным целям и усилиям педагогов и т. д.

Роль общественного мнения. А. С. Макаренко практически доказал, что общественное мнение является основным механизмом воздействия коллектива на

личность. В то же время одно из направлений западной психологии и педагогики оспаривает положительную роль общественного мнения в воспитании. Считается, что общественное мнение является давлением на личность, на ее самостоятельность во взглядах, «тиранией товарищей», способствует превращению личности в стадное животное. В действительности же такая позиция есть не что иное, как прикрытие воспитания у учащихся индивидуализма.

Другая позиция, распространенная в западной педагогике, — это абсолютизация власти группы над личностью, необходимость приспосабливания личности к мнению группы, ее нормам и эталонам. Это позиция воспитания конформистского поведения, умения быть «как все».

В действительности же общественное мнение — не инструмент подавления личности. Оно руководит поступками личности не потому, что кто-то скажет, а вследствие принятия норм коллектива, превращающихся в убеждения личности.

Общественное мнение имеет ряд характеристик (рис. 8.2).

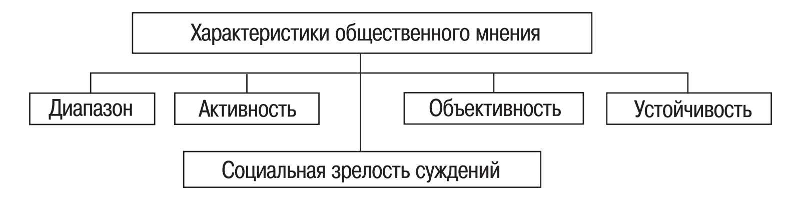


Рис. 8.2. Характеристики общественного мнения

Диапазон общественного мнения отражает круг проблем, по которым общество высказывается. Чем шире диапазон общественного мнения, тем шире интересы ученического коллектива, его кругозор.

Активность (интенсивность) проявления учащимися общественного мнения отражает, по каким вопросам в процессе стихийного общения наиболее часто высказываются учащиеся, какие вопросы в наибольшей степени будоражат общественное мнение ученического коллектива. Например, школьники старших классов чаще всего обсуждают вопросы, связанные с учебой, уроками, оценками, новостями спорта в стране и за рубежом, с модой; гораздо реже обсуждаются достижения науки и искусства, взаимоотношения с родителями.

Социальная зрелость оценочных суждений связана с пониманием учащимися того, «что такое хорошо и что такое плохо». Как уже говорилось, многие негативные поступки оцениваются учащимися как положительные из ложного понимания чувства товарищества, честности и т. п.

Объективность общественного мнения характеризует способность коллектива правильно оценивать действия личности, не поддаваясь личным симпатиям и антипатиям, эмоциям, складывающимся установкам на личность.

Устойчивость общественного мнения характеризуется стабильностью суждений и оценок коллектива.

Для многих ученических коллективов характерна ситуативность их общественного мнения. В разных случаях одно и то же явление или поступок товарища могут оцениваться по-разному. Во многом это объясняется незрелостью общественного мнения, не устоявшимися взглядами учащихся.

Функции общественного мнения. Общественное мнение выполняет разнообразные функции:

- способствует расширению и закреплению нравственного опыта личности, восполняет для развивающейся личности недостаток знаний нравственного поведения (когнитивная функция);
- способствует воспитанию и самовоспитанию личности, помогая ей выработать объективную самооценку через одобрение или осуждение ее поступков (воспитывающая функция);
- способствует выработке определенных эталонов поведения, регулирует воздействие на личность разнообразных факторов социального характера (регулирующая функция);
- способствует единству действий членов ученического коллектива, корректирует положение личности в коллективе (организующая функция);
- осуществляет функцию социального контроля за поведением личности (контролирующая функция).

Условия успешного влияния общественного мнения как воспитательной силы. Для того чтобы общественное мнение оказало на учащегося положительный воспитательный эффект, необходимо учитывать ряд условий:

1. В учебном коллективе должно иметься правильное общественное мнение. Общественное мнение формируется в коллективе учащихся не только под влиянием педагога, но и стихийно, и может отражать неправильную, непринципиальную позицию учащихся (в отношении списывания, укрывания школьника, совершившего проступок, и т. д.). Поэтому общественное мнение учащихся, пущенное на самотек, может играть и отрицательную роль в их воспитании.
2. Ученический коллектив (класс, учебная группа) должен являться для учащегося референтной группой. В этом случае учащийся будет отбирать из всех влияющих на него факторов только те, которые импонируют общественному мнению класса.
3. В ученическом коллективе должно быть единство общественного мнения. Последнее определяется количеством учащихся, пришедших к единому мнению относительно значимости какой-либо деятельности (учебной, спортивной, трудовой), нравственности того или иного поступка и т. д.

   В связи с тем что в ученическом коллективе могут быть группировки, в нем может отсутствовать единое общественное мнение. В условиях конфликтных отношений между группировками оно представляет собой конгломерат противоположных групповых мнений, а иногда отражает господство одних группировок над другими. Нередко такую ситуацию педагоги расценивают как отсутствие общественного мнения в коллективе. В действительности же в учебной группе существует несколько общественных мнений, а отсутствует единство общественного мнения группы.
4. Общественное мнение ученического коллектива должно быть принципиальным. Последнее отражает способность ученического коллектива к бескомпромиссной критической оценке поведения товарища, к твердому

осуждению недостатков и антиобщественного поведения. В связи с этим необходимо выработать у каждого учащегося потребность высказывать собственное мнение по волнующим вопросам коллективной жизни, особенно если оно имеет критический характер. Это достигается разъяснением нравственного смысла критики и самокритики, созданием у учащихся убеждения, что критическое выступление — это мужественный поступок, проявление активной жизненной позиции. При этом педагог должен выработать у каждого учащегося умение правильно реагировать на критику.

5. Ученический коллектив должен активно и своевременно реагировать на те или иные события, явления, поступки. При этом инициатива должна исходить не столько от педагога, сколько от самих учащихся, а реакция должна выражаться не скрыто, а в открытой форме.
6. Ученический коллектив должен целеустремленно и последовательно проводить в жизнь свои требования к учащемуся. Общественное мнение, выражающееся лишь в общих разговорах, благих намерениях, но не доведенное до исполнения, теряет свою воспитательную силу. Многие учащиеся после обсуждения проступка товарища забывают о принятом решении, не меняют своего отношения к провинившемуся.
7. Большое значение для формирования общественного мнения, свободы высказывания учащимися собственных суждений имеет поведение самого педагога. Педагог должен дать убедительные ответы на волнующие учащихся вопросы. Например, правильно ли поступил один из школьников, отказавшийся участвовать за школу на олимпиаде, потому что у него в этот день была тренировка в спортивной школе. Разговор об этом поступке должен перерасти в обсуждение вопроса о связи с коллективом класса и школы, о своей ответственности перед ними, о понимании чести коллектива. Принципиальность и справедливость суждений педагога, спокойный тон, глубина оценки фактов положительно влияют на культуру проявления общественного мнения и учащимися. Наоборот, оскорбительные выпады, выразительная мимика, осуждающая мнение учащегося, реплики, выражающие несогласие, негативно влияют на тех, кому они направлены, отбивают охоту высказываться по обсуждаемым вопросам. Если у педагога имеется отрицательное мнение, то высказать его он должен тоном сожаления, озабоченности, проявляя в то же время оптимистический подход к личности, выражая надежду на то, что поставленная цель будет достигнута. Управляя дискуссией, педагог при этом не должен навязывать свое мнение. Недопустимо выражать общественное мнение в форме давления, угроз, насмешек, оскорбительных выпадов. Иначе воспитательная функция общественного мнения может превратиться в свою противоположность.

Первоклассники <…> очень неравнодушны к тому, как к ним относится учитель, и тонко чувствуют его отношение к себе и к своим товарищам. Они еще плохо знают друг друга, не умеют определить ни своих действительных возможностей, ни достоинств и недостатков своих товарищей. Поэтому к себе и к одноклассникам они относятся в основном так, как к ним относится учитель: похвалил учитель этого

ученика — значит он молодец в глазах всего класса, поругал его — в результате его осуждают все дети. В классе о каждом ученике складывается определенное общественное мнение, основанное на оценках и высказываниях учителя. Если какому-нибудь мальчику или девочке учитель постоянно дает ответственные, с точки зрения детей, поручения, весь класс признает за ними право быть во главе всех дел.

Дубровина И. В., 1978. С. 133.

Пути влияния общественного мнения на учащихся. Пути влияния общественного мнения ученического коллектива на учащегося многообразны.

Это прежде всего путь естественного усвоения личностью в ходе общения и совместной деятельности нравственных ценностей коллектива. В процессе общения и коллективной деятельности учащиеся сопоставляют самооценку тех или иных своих взглядов и поступков с оценкой и взглядами коллектива, товарищей, проводят переориентацию своих мнений.

Однако не всегда все протекает так гладко. Встречаются расхождения собственного мнения с мнением коллектива, проявляемые в открытой форме, пренебрежение нормами коллектива. Тогда используется другой путь влияния общественного мнения ученического коллектива на отдельного учащегося: *предъявление к нему требований при обсуждении его поступков и ошибочных взглядов*.

Некоторые педагоги ошибочно полагают, что обсуждение поступков учащихся является главным путем влияния общественного мнения на учащихся. Такое представление ведет к упрощению педагогического руководства общественным мнением и всего воспитательного процесса, к «выворачиванию души» учащегося, как писал В. А. Сухомлинский. Учащиеся расценивают эти обсуждения не как желание помочь им осознать свои ошибки, а как мероприятие в назидание другим.

Обсуждение поступков и ошибочных действий учащегося коллективом следует использовать только в тех случаях, когда нет другого выхода, когда такое обсуждение является педагогически необходимым. При этом исключается обсуждение предосудительного поведения ребенка, причиной которого являются семейные неурядицы.

Решение вопроса о том, проводить обсуждение или нет, требует от педагога тщательного анализа сложившейся ситуации:

- каков уровень зрелости данного коллектива учащихся, может ли он разобраться в причинах и мотивах поведения обсуждаемого ученика, дать им правильную оценку и найти адекватные педагогическим целям формы и меру влияния;
- что собой представляет учащийся, поступок которого будет обсуждаться: каков его возраст, моральное состояние, отношение к коллективному обсуждению, уровень его социальной зрелости по сравнению с коллективом (требования коллектива могут быть большими, чем возможности ученика для их реализации, и наоборот, ученик в своем развитии может стоять выше коллектива);
- каков характер поступка: связан ли он с недисциплинированностью, отношением к чести класса и школы, или же это поступок, связанный с интимными чувствами (первая любовь, сложные отношения с родителями и т. д.);
- каковы взаимоотношения данного ученика с коллективом: при плохих взаимоотношениях критическая направленность суждений может быть смягчена, чтобы не вызвать новую волну агрессии со стороны обсуждаемого; при

хороших взаимоотношениях критичность высказываний может быть усилена. Вообще же, при глубоком конфликте личности с коллективом любое целенаправленное коллективное влияние не достигает цели. Здесь нужно использовать другие меры воздействия.

Если педагог принял решение обсудить данный поступок в коллективе, он обязан осуществить комплекс педагогических действий: выбрать наиболее удобный момент для обсуждения, тактично его направить, поддержать ученика, помочь ему в выполнении требований коллектива. Это значительно повышает эффективность воздействия общественного мнения на учащегося, уменьшает формальное влияние общественного мнения.

Управление педагогом общественным мнением ученического коллектива. Общественное мнение ученического коллектива, даже если оно формируется стихийно, а не педагогами, должно находиться под постоянным контролем педагогов, должно управляться ими. Ведь важно не вообще общественное мнение, а *правильное*, отражающее принципы и мораль общества.

Педагог должен направлять ход обсуждения интересующих учащихся вопросов, приучать учащихся к тактичному поведению во время дискуссий, к четкому и краткому изложению своих мыслей, к внимательному выслушиванию своих оппонентов. Полезно по окончании дискуссии провести ее педагогический анализ, указать ученикам на допущенные ошибки в суждениях, на оскорбительные выпады и т. д.

Формирование общественного мнения по отдельным, не связанным порой друг с другом вопросам не эффективно. Педагогам приходится каждый раз затрачивать время и силы на выработку правильного отношения к тому или иному явлению. Гораздо эффективнее выработка общественного мнения при опоре на главную стратегическую цель, отражающую *общую мировоззренческую и нравственную позицию, систему оценочных суждений*. Тогда выработка мнения коллектива по конкретному вопросу будет выступать как один из частных моментов общего процесса формирования общественного мнения ученического коллектива.

При этом необходимо понимать, что формирование общественного мнения или его исправление в случае неправильно сформированного стихийно мнения нужно осуществлять в связи со всем учебно-воспитательным процессом. Задачи формирования общественного мнения нельзя отрывать от реализации других задач воспитания и обучения.

Основой формирования педагогически направленного общественного мнения выступает прежде всего коллективная деятельность учащихся по реализации общих планов. В ходе этой деятельности складываются общие оценки, суждения, нормы поведения которые становятся для учащихся реальной действительностью, а не готовыми, абстрактно заученными формулами.

Психологическим механизмом происходящих изменений в сознании учащихся является возникновение в процессе коллективной деятельности системы *ответственной зависимости*: каждый работает для других, успех общего дела зависит от усилий и стараний каждого. В такой ситуации легче обнажаются положительные и отрицательные черты личности каждого учащегося, легче происходит познание учениками друг друга.

Важно при этом предоставлять инициативу учащимся в планировании, организации, контроле и подведении итогов осуществляемой деятельности.

Для формирования правильного общественного мнения нужно использовать и учебную деятельность учащихся, а также мероприятия по идейно-нравственному просвещению, во время которых учитель может показать, в чем состоит нравственный идеал.

Приемы педагогического воздействия на общественное мнение учащихся. В процессе формирования общественного мнения ученического коллектива возникают многочисленные ситуации, требующие специального педагогического вмешательства, корректирования. Для этого педагог может использовать ряд приемов: мобилизацию мнений, скрытое воздействие, акцентирование, обострение борьбы мнений, логический анализ ошибочных суждений, опору на мнение авторитетов, создание специальных ситуаций, переориентацию актива ученического коллектива.

Мобилизация мнений (подготовка учащихся к обсуждению вопроса). Педагог до обсуждения вопроса проводит работу по подготовке общественного мнения с целью обеспечения его правильной реакции. Это необходимо в тех случаях, когда коллектив недостаточно созрел для принятия соответствующего решения, когда педагог не уверен в поддержке ученического коллектива. При этом педагог должен:

- изучить индивидуальные мнения и настроения учащихся, выяснить их точку зрения на обсуждаемый вопрос и сделать прогноз, какова будет позиция коллектива и отдельных лиц во время обсуждения;
- обеспечить поддержку правильной позиции учениками-лидерами;
- предотвратить конфликтные ситуации, выступления, противоречащие педагогическим целям.

Скрытое воздействие связано с комментированием педагогом событий, что как бы подталкивает учеников к наиболее приемлемому решению. Это может быть мнение, высказанное педагогом в процессе непринужденной беседы с учащимися, случайно оброненная фраза, вопрос, побуждающий к размышлению, и т. п. Скрытое воздействие осуществляется также путем целенаправленного усиления, подчеркивания или, наоборот, ослабления значения того или иного явления, факта, решения.

Эффективность скрытого воздействия определяется авторитетом педагога, привычкой учеников считаться с его мнением как правильным и справедливым. При этом у учащихся возникает впечатление, что принятое ими решение или выработанное ими суждение осуществлены самостоятельно и добровольно.

Акцентирование состоит в частом повторении и варьировании в подходящих обстоятельствах одной и той же мысли, суждения, например: «Если бы ваш класс был сплоченным, вы не допустили бы неявку на соревнование», «У вас в классе нет настоящего коллектива, иначе вы внимательнее бы относились к товарищам, которым нужно помочь преодолеть неуверенность в себе» и т. д. Такое акцентирование должно сопровождаться конкретными действиями, направленными на формирование коллективистических отношений.

Обострение борьбы мнений полезно для возникновения коллективной дискуссии, чтобы в столкновении противоположных точек зрения учащиеся пришли к правильному мнению. Особенно важно это сделать в том случае, если в коллективе долгое время сосуществуют противоположные мнения и взгляды, в результате чего тормозится выработка единой позиции. Прямое выступление педагога с готовыми суждениями в данной ситуации может сковать проявление действительного мнения учащихся, привести к формальному принятию позиции педагога.

Чтобы осуществить взрыв, резкое столкновение противоположных мнений, педагог должен определить действительные позиции различных групп и соотношение сил между ними и тактично вмешаться в ход дискуссии, поддерживая правильные мнения и критикуя ошибочные. Принимаемое коллективом в ходе борьбы мнение является более прочным и действенным, так как коллектив сам его выработал, «выстрадал».

Логический анализ ошибочных суждений: педагог вскрывает противоречия в суждениях коллектива учащихся, добивается осознания противоречия и на основе этого — пересмотра коллективного мнения. Однако недопустимы безапелляционные заявления со стороны педагога, намеки на юношескую незрелость и т. п.

Опора на мнение авторитетов (выдающихся общественных и государственных деятелей, специалистов в той или иной профессии). Для этого педагог должен знать, кто для учеников является наиболее авторитетным, подчеркивать заслуги того, на кого педагог ссылается, привести примеры из жизни авторитетных лиц, их мнение, соответствующее вырабатываемому мнению, показать ошибочность занимаемой ученическим коллективом позиции в решении того или иного вопроса.

Развитие правильного суждения учащихся. Часто в суждениях учащихся звучит правильная мысль, однако выражена она несмело, нечетко. Педагог подхватывает ее, развивает, подчеркивая ее коллективное происхождение.

Создание специальных ситуаций. Иногда невозможно убедить учащихся в необходимости принять правильное суждение. В этих условиях более целесообразно применить обходной маневр, дать возможность ученикам на деле убедиться в правильности или ошибочности того или иного мнения. Для этого педагог должен спланировать ситуацию, способную привести учащихся к необходимому выводу, организовать ее, руководить в тактичной форме действиями учащихся в ходе данной ситуации, осторожно подводить их к нужным выводам.

Переориентация актива ученического коллектива. Применение этого приема особенно целесообразно, когда возникает конфликтная ситуация между педагогом и ученическим коллективом, отстаивающим ошибочное мнение.

Педагог должен выяснить, в чем состоит ошибочность позиции учащихся, какова ее причина, в какой мере допущены ошибки им самим, провести спокойную и обстоятельную беседу с активом класса, учебной группы, внимательно выслушать мотивы действий ученического коллектива, вскрыть путем анализа ошибки учеников и свои, выработать на этой основе единую с активом точку зрения и помочь активу в проведении выработанной линии при обсуждении вопроса в ученическом коллективе.

Существенным в использовании этого приема является признание правильности критических замечаний учащихся в адрес педагога; это ставит учащихся перед необходимостью признать и свои ошибки.

При использовании перечисленных приемов воздействия на общественное мнение учащихся недопустимы шаблон, стереотипность, необходим творческий подход к выбору приемов соответственно конкретной ситуации.

ГЛАВА 9

Психологические аспекты формирования нравственности учащихся[1]

9.1. Что такое нравственность и нравственное воспитание

Нравственность — это совокупность духовных и душевных качеств, обеспечивающих выполнение человеком правил поведения в обществе. Нравственность является в этике синонимом понятия «мораль».[2]

Нравственное воспитание — это система воздействий на человека, направленная на формирование у него нравственных качеств и нравственного поведения. С точки зрения М. Хоффмана (Hoffmanh, 1980), нравственное развитие человека идет тремя различными, но частично совпадающими путями. Первый — основанное на тревоге сдерживание, т. е. социально приемлемое поведение, вызванное страхом наказания. Дети научаются связывать наказание, исходящее от родителей и педагогов, с неприемлемым поведением. В конце концов они справляются со страхом наказания, воздерживаясь от запрещенных действий. Итогом становится интернализация запретов, в результате чего наказания больше не требуется. Второй путь нравственного развития связан с эмпатией, заботой о других. Этот путь требует разделения переживаний других вместе с развитием способности представлять себе, что переживает другой и как собственным поведением ребенок может изменить эмоциональное состояние других людей. Наконец, третий путь нравственного развития детей и подростков связан с развитием мышления на уровне формальных операций, в процессе которого они приобретают опыт проверки гипотез, переоценки информации и переформулирования понятий.

У взрослых имеются все эти типы нравственного развития, но у детей и подростков значение каждого из них может меняться. Эмпатия может разрушаться в столкновении с суровыми жизненными реалиями, склоняющими подростка

---

[1] Интересующиеся этой проблемой помимо изданий, упоминаемых в тексте, могут обратиться к следующим публикациям: Зосимовский А. В., Рахманов Э., 1977; Краснобаев И. М., 1960; Липкина А. И., 1980; Шакирова Г. М., 1981.

[2] Существует точка зрения, что мораль и нравственность — разные, хотя и близкие, понятия. Я не буду вступать в дискуссию по этому поводу. В данном случае нравственность и мораль (моральность) будут использоваться как синонимы.

к циничному поведению. Наоборот, мораль, основанная на понятиях и принципах, может укрепляться в беседах, например, с авторитетными педагогами.

Вопрос о нравственном воспитании учащихся в отечественной психологии понимался неоднозначно. Л. С. Выготский, например, считал, что попытки морального обучения бесплодны и выступал против выделения нравственного воспитания, так как оно «должно совершенно незаметно раствориться в общих приемах поведения, устанавливаемых и регулируемых социальной средой. Ни ученик, ни учитель не должны замечать, что речь идет о специальном обучении морали. Морально поступает тот, кто не знает, что он поступает морально» (1991. С. 257). Конечно, если бы речь шла о морализовании, навязчивом постулировании нравственных основ поведения, то с Л. С. Выготским можно было бы согласиться. Лекциями о нравственности ее не воспитаешь, хотя и без знания основ нравственного поведения ее тоже не добьешься. Однако нравственное воспитание — не только лекции и беседы о нравственности. Это и собственное поведение педагога, и организация педагогом условий для нравственного поведения детей и его закрепления. Ведь прямого соответствия между знанием моральных норм и их выполнением нет (Коломинский Я. Л., 1984; Субботский Е. В., 1979). Естественно, педагог не должен говорить учащимся: «Сейчас мы займемся вашим нравственным воспитанием». Да и на самом деле специальных занятий по привитию детям нравственных поступков не существует. И в этом смысле воспитательные воздействия педагогу действительно приходится «растворять» в процессе учебной и внеучебной деятельности учащихся. Но если ребенок может не замечать, что происходит его обучение морали, то педагог в своей деятельности должен не только ее замечать, но планировать и организовывать.

В подавляющем большинстве психологических исследований проблема нравственного развития рассматривается в рамках индивидуального сознания: представлений о добре и зле, о правильных и неправильных поступках. Такой подход был заложен Ж. Пиаже и получил широкое распространение в русле когнитивной психологии. <…> В рамках этого направления были получены многочисленные данные о развитии моральных суждений, представлений, оценок и т. д. Благодаря Ж. Пиаже моральное сознание стало, пожалуй, наиболее распространенной сферой исследований морального развития в целом.

Эта же тенденция существует и в педагогике. Нравственное (или социально-эмоциональное) воспитание является важной составной частью в большинстве существующих программ образования дошкольников.

Смирнова Е. О, Холмогорова В. М., 2001. С. 26–27.

9.2. Дисциплинированность как нравственное качество[1]

Дисциплина — это определенный порядок поведения, отвечающий сложившимся нормам и требованиям. Она бывает двух видов: сознательная (внутренняя) и по

[1] Дисциплинированность (недисциплинированность) учащихся рассматривается во многих публикациях (Гмурман В. Е., 1958; Ересь Е. П., 1957; Любицина М. И., Пархоменко Г. В., 1959; Кадырбаева Д. Р., 1983; Кузнецова Г. И., Харченко В. Д., 1981; Моносзон Э. И., 1947; Пелинец В. С., 1969; Раскин Л. Е., 1946; Славина Л. С., 1958 и др.).

принуждению (внешняя). Сознательная дисциплина связана с глубоким усвоением — *интериоризацией* — норм поведения, развитым чувством долга. Она поддерживается без принудительных мер, отражая наличие у человека нравственного качества дисциплинированности, в основе которой лежат стремление и умение управлять своим поведением в соответствии с общественными нормами и требованиями коллектива, в соответствии с задачами, стоящими на уроке. Психологические основы проявления этого качества — волевые процессы, умение учащегося подавлять свои желания, подчинять поведение необходимости.

Дисциплина по принуждению опирается на внешние санкции, как положительные, так и отрицательные. Учащийся следует нормам и распоряжениям только в расчете на поощрение или стремясь избежать наказания. Это дисциплина-послушание, но не дисциплинированность как нравственное качество. К сожалению, нередко педагоги добиваются именно такой дисциплины, основанной на окрике, наказании, угрозе.

На вопрос: «Какого ученика вы считаете недисциплинированным?» — учителя отвечают: «Недисциплинированный тот ученик, который мешает классу работать, не выполняет требований учителя, постоянно стремится к нарушению дисциплины, груб с товарищами и со старшими, пропускает уроки, не интересуется учебой, не выполняет домашние задания». Следовательно, если ученик не мешает классу работать, выполняет требования учителя, не стремится к нарушению дисциплины, не пропускает уроки, не грубит и выполняет домашние задания, — он дисциплинирован. А сознательно ли он все это делает, понимает ли, что это необходимо не только для того, чтобы не получать замечаний от учителя и родителей, — такие вопросы нередко остаются в стороне.

Показательно, что 60% педагогов основным признаком недисциплинированности называют пропуски уроков, 72% — неуспеваемость, 35% — неподчинение старшим, 32% — курение, сквернословие, употребление спиртного, т. е. перечисляют наиболее грубые нарушения школьной дисциплины... Лишь немногие учителя основным признаком недисциплинированности подростков назвали нарушение «Правил для учащихся».

Кузнецова Г. И., Харченко В. Д., 1981. С. 130.

Рассмотрим конкретный случай. Два молодых учителя химии одновременно начали работать в соседних школах. Один из них сразу же организовал работу химического кружка, провел школьную олимпиаду по химии. Уже к концу первого полугодия наладилась дисциплина, прекратились пропуски уроков без уважительных причин, ребята стали серьезнее относиться к занятиям. Другой учитель на просьбы школьников об организации химического кружка отвечал: «Вот когда вы все будете приходить на уроки без опозданий, когда на уроках не будет нарушений дисциплины, когда поможете мне привести в порядок оборудование и инвентарь, начнем и занятия в кружке». Он наказывал нарушителей дисциплины, вызывал родителей прогульщиков, массу времени тратил на разбор каждого случая нарушения дисциплины и принятие соответствующих мер, а дисциплина все ухудшалась, успеваемость неуклонно снижалась.

Это доказывает, что никакие угрозы и проработки не помогут, если нет повседневной, интересной для школьников учебной работы в коллективе. Недаром Ян

Амос Каменский говорил: «Добродетели развиваются посредством дел, а не посредством болтовни».[1]

Показателями высокого уровня дисциплины в школе являются: понимание учащимися необходимости соблюдения дисциплины; готовность и даже потребность в выполнении общепринятых требований и правил поведения и учебы; самоконтроль поведения; активная борьба с недисциплинированными поступками других.

Роль дисциплины на уроке сводится к повышению плотности урока, к организации внимания и за счет лучшего усвоения учебного материала — к повышению успеваемости. На уроках по некоторым предметам (физкультуре, химии, физике, уроках труда) дисциплина связана и с предупреждением травматизма. Все это учащиеся должны понимать.

Характерными особенностями недисциплинированных подростков, по данным Г. И. Кузнецовой и В. Д. Харченко (1981), являются: ослабленное внимание и повышенная отвлекаемость (85%), пониженный интерес к учебе (89%), повышенная двигательная активность (58%), слабая выдержка (70%), неумение серьезно работать продолжительное время (75%), отклонения в эмоциональной сфере — вспыльчивость, агрессивность, плаксивость (50%), грубость (58%), развязность (55%), пониженный интерес к труду и общественно полезной деятельности (32%).

В то же время у недисциплинированных подростков отмечаются и положительные качества личности: отзывчивость, решительность, критичность, а проявляемые иногда развязность, резкость, грубость чаще всего оказываются лишь бравадой, ответной реакцией на ту или иную неблагоприятную ситуацию.

Рассмотрим возможные причины недисциплинированного поведения школьников:

1. Отсутствие четкой системы организации общественно полезной деятельности и включения в нее школьников. По данным Г. И. Кузнецовой и В. Д. Харченко (1981), 60% подростков на вопрос: «Находишь ли ты интересной внеклассную работу в школе?» — ответили отрицательно; 75% недисциплинированных подростков не имеют общественных поручений, хотя многие и хотели бы заниматься общественно полезными делами. Парадоксально, но некоторые учителя одной из причин недисциплинированности подростков считают отсутствие системы общественно полезной деятельности и слабое вовлечение детей в общественную работу.
2. Недостаточный учет учителями психологических особенностей школьников разного возраста, в частности стремления подростков и юношей к самостоятельности и приобщенности к общественно полезным делам взрослых. Возникает противоречие между стремлениями подростков и юношей и организацией их реальной жизни. Сами же педагоги не считают серьезной причиной недисциплинированности подростков недостаточный учет стремления детей к самостоятельности. Только 10% учителей назвали эту причину.
3. Неудовлетворенность учащихся отношениями с педагогами: школьники хотят, чтобы к ним относились как к взрослым, понимали их и не придирались к мелочам. На вопрос: ощущается ли разница в отношении педагогов к ним сейчас по сравнению с 4-м классом, 53% подростков 7–8-х классов от-

[1] *Каменский Я. А.* Избранные педагогические сочинения. М., 1939. Т. 1. С. 230.

ветили «нет», а 35% — «изменились в худшую сторону». Причинами недисциплинированности могут быть нарушение учителями норм педагогической этики, антипедагогические меры воздействия на детей. Используемые ими на уроке в основном *порицания*, *замечания*, *делаемые в нетактичной форме*, *открытые насмешки* приводят к тому, что школьник, не желая терпеть унижения, перестает ходить на уроки, начинает ненавидеть учителя. Конечно, можно и передразнить ученика, но, как говорил В. И. Немирович-Данченко, неоскорбительно, дружески, любовно, чтобы школьник увидел себя как в зеркале. При этом учитель должен играть как актер, а не выражать свое раздражение.

Необходимо отметить, что неудовлетворенность школьников отношениями с учителями связана с субъективизмом учителей по отношению к недисциплинированным школьникам: часто педагоги не видят у этих школьников ничего положительного. Г. И. Кузнецова и В. Д. Харченко пишут: «Настораживает факт субъективизма в отношениях педагогов к недисциплинированным подросткам. Дети остро реагируют на такую избирательность отношения. "Относились бы, как к хорошим ученикам", — пишут они в своих ответах. "Учителя должны относиться ко мне, как к другим ребятам" и т. п. Можно понять учителя, лучше относящегося к отличнику с примерным поведением, чем к отстающему и недисциплинированному, но невозможно понять 30% педагогов, которые на вопрос: "Какие положительные качества вы находите в этом (недисциплинированном) подростке?" — категорически отвечают, что не находят. Затруднительно воспитывать подростка при таком отношении к нему» (С. 141).

4. Недочеты в организации учебно-воспитательной работы и как следствие — пониженный интерес учащихся к учебному предмету.
5. Отсутствие единых требований как со стороны педагогического коллектива школы, так и со стороны родителей.
6. Частая безнаказанность нарушителей дисциплины.

9.3. Ответственность (чувство долга)

Одним из базовых нравственных качеств является чувство долга, ответственности. Оно определяет и другие нравственные проявления — самоотверженность, мужество, настойчивость, сознательность, активность.

Формирование чувства долга связано с пониманием зависимости людей друг от друга. У ребенка такое понимание в большинстве поступков отсутствует, и это является причиной проявления детского эгоизма. Другое дело — у старших школьников. Их эгоизм состоит в игнорировании понимаемой ими взаимозависимости людей, в учитывании только своих потребностей и желаний.

Основой для формирования у учащихся чувства долга, чести является воспитание *совести*. Как сказал академик Д. С. Лихачев, совесть подсказывает, а честь действует. Совесть никогда не бывает ложной, она может быть приглушенной, но всегда исходит из глубины души, она «грызет».

Наибольшее количество респондентов [учащихся 11-х классов. — *Е. И.*] — 35,5% — считают, что совесть — это внутренний мир, который проявляется как внутренний голос, внутреннее Я человека и т. п.; 23% отнесли совесть к духовной сфере человека и охарактеризовали ее как состояние души; 12% отождествили совесть с состоянием вины; также встречаются ответы, идентифицирующие совесть с такими качествами человека, как ответственность, честность и самоконтроль (по 7,5% в каждой подгруппе).

Барсукова С. А., 2010. С. 146.

Но представления о чести бывают и ложными (в этом случае говорят о «чести мундира») и ведут к неправильному поведению человека. Истинная честь — всегда в гармонии с совестью. Истинная честь — это когда человек держит слово, ведет себя порядочно, не нарушает этических норм, не упрямится, чтобы доказать свою правоту, не сводит личные счеты. Честь — это достоинство нравственно живущего человека.

Существенная роль в воспитании чувства долга и ответственности принадлежит *оценке текущей успеваемости и повседневного отношения учащихся к занятиям*. К примеру, следует широко оповещать школьников о результатах различных школьных олимпиад и соревнований, в которых участвовали учащиеся школы, подчеркивая вклад в общий успех отличившихся учащихся. Это способствует осознанию школьниками чувства ответственности перед школьным коллективом, пробуждает у других учащихся желание тоже отстаивать честь своего коллектива.

Воздавая должное отличившимся, следует обсуждать и имевшие место негативные явления (неявки без уважительной причины и пр.), чтобы на этих примерах показать, как безответственность отдельных учащихся подводит весь коллектив.

ОБ УСЛОВИЯХ ПРОЯВЛЕНИЯ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ ОТВЕТСТВЕННОСТИ

Учительница однажды предложила ученикам 2 «А» класса приготовить дома флажки и сложить их в школе в специально приготовленный ящик. Во 2 «Б» классе школьники получили такое же задание, но сдать флажки они должны были уполномоченному коллектива класса. Наконец, во 2 «В» классе приготовленные флажки дети сдавали учительнице.

Следующим заданием было изготовление бумажных квадратиков для гирлянд, причем те, кто сдавал флажки учительнице, теперь сдавали квадратики уполномоченному коллектива, и наоборот.

Затем для гирлянд изготовлялись треугольники. Ученики 2 «В» класса сами складывали их в ящик, а 2 «А» и 2 «Б» — соответственно сдавали их учительнице и уполномоченному коллектива.

В результате этих опытов выяснилось, что, когда дети действуют без контроля со стороны (сами складывают сделанное в ящик), они не чувствуют должной ответственности перед коллективом и задание выполняется на 50–60%, когда же они сдают свою работу уполномоченному коллектива, то процент выполнения значительно возрастает и достигает 70–80%. И наконец, когда дети сдают свои изделия учителю, то задание выполняется на 90–98%.

Приведенные данные характерны не только для второклассников. При отсутствии соответствующей воспитательной работы ответственность перед коллективом не возрастает и у более старших детей.

Реан А. А., Коломинский Я. Л., 1999. С. 146.

Наконец, общественная работа учащихся, исполнение обязанностей старосты класса или кружка — все это служит при определенных условиях средствами воспитания у школьников чувства долга и ответственности.

9.4. Психолого-педагогические условия формирования нравственности

Формирование нравственных качеств личности требует соблюдения по крайней мере четырех условий. Рассмотрим роль каждого из них.

Первое условие — *нравственное поведение самого педагога.* Во многих исследованиях, посвященных социальному научению, показано, что дети учатся вести себя нравственно через моделирование — наблюдение за взрослыми, демонстрирующими соответствующее поведение, и подражание им. Наиболее сильное влияние взрослых, в том числе и воспитателей, проявляется в дошкольном возрасте. Закрепление такого подражательного поведения следует осуществлять с помощью похвалы ребенка за конкретное действие («Ты хорошо сделал, что...») и за проявленный характер («Ты молодец!»).

Установлено, что дошкольники с большей вероятностью копируют просоциальное поведение сердечного и отзывчивого педагога, чем сдержанного и неприветливого.

Второе условие — *приобретение детьми знаний о нравственном поведении.* Как пишут Л. И. Божович и Т. Е. Конникова (1975), «необходима специальная работа с детьми над усвоением ими нравственных знаний, формированием у них правильных нравственных представлений и понятий. Конечно, многие нравственные нормы и правила известны ребенку с очень раннего возраста. Однако психологические и педагогические исследования показывают, что эти знания стоят еще на очень низком уровне. Обнаружено (Краснобаев И. М., 1960; Крутецкий В. А., 1953), что представления и понятия в этой области даже у младшего подростка находятся на гораздо более низком уровне, чем его представления и понятия, относящиеся к другим областям действительности. Уже владея сложными научными понятиями, усвоенными при изучении физики, химии, математики и других учебных предметов, школьники часто путают даже такие моральные понятия, как "честь", "честность" и "честолюбие", "самолюбие" и "себялюбие" и др. И это очень мешает им применять свои моральные знания при осмыслении различных ситуаций и поступков. Часто подростки, например, не считают моральным поступок, который не увенчался успехом, хотя был совершен по самым хорошим побуждениям. И наоборот, они готовы положительно оценить дурной поступок, если он случайно привел к хорошему результату» (С. 83–84).

Бросается в глаза, что немало старшеклассников в качестве недостатков называют доверчивость, скромность, откровенность, прямоту и даже доброту. По-видимому, здесь имеют место не столько пробелы в знаниях <...> сколько собственный отрицательный жизненный опыт, который вступил в противоречие с названными нравственными ценностями, сделал их нежелательными.

Казакина М. Г., 1979. С. 153.

Для передачи учащимся нравственных знаний используются различные формы нравственного просвещения: индивидуальные и коллективные беседы, диспуты, чтение и обсуждение художественной литературы, просмотры кинофильмов, на которых обсуждаются вопросы проявления мужества, настойчивости, честности, человечности и т. д.

Важно, чтобы нравственное воспитание не превращалось в сухие, надоедливые нравоучения типа «ребенок должен», «школьник обязан» и т. п., которые не имеют ничего общего с формами убеждения ученика. Воспитание — не нравоучение, а учение нравам.

> Воодушевленная вера в ценность человеческих идеалов — это самое лучшее, что ребенок может приобрести, сидя у ног учителя. В высшем смысле это фактически самая полезная вещь, которая может быть усвоена в классе. И если такой огонь горит в душе учителя, тогда не найдется ни одного ребенка, который не почувствовал бы его теплоты.
>
> Мюнстерберг Г., 1997. С. 309.

Проводя беседы с целью воспитания учащихся, нужно учитывать некоторые моменты:

1. По содержанию беседы должны быть доступны соответствующему контингенту учащихся.
2. Не следует проводить беседы очень часто. Их надо приурочивать к определенным событиям в жизни страны, показу по телевидению фильма, в котором остро поставлены вопросы нравственности человека, и т. д.
3. Начинать беседу целесообразно с анализа ярких конкретных примеров и от них переходить к обобщению и выводам.
4. Должна быть хорошая аргументированность, доказательность высказываемых положений.
5. Нужно пробуждать у учащихся высокую активность, вызывать оживленный обмен мнениями, заставлять их самих задумываться над вопросами морали. Меньше всего им надо навязывать готовые истины. Выводы о нормах морали, о том или ином поступке учащиеся должны сделать сами, но под направляющим воздействием педагога. Ведь подчас поступки и действия учащихся определяются ложно понимаемыми честью, товариществом; отсюда проявление круговой поруки, подсказывания, списывания.

Однако как писал еще в середине XIX века Н. Х. Вессель, «длинные наставления и нравоучения, как бы они ни были красноречивы, не в состоянии возбудить и утвердить в возрастающем поколении истинно нравственные стремления и положить в нем прочную основу твердым здоровым убеждениям» (1861. С. 827).

Третьим условием нравственного воспитания является *правильная организация жизни и деятельности учащихся, приобретение ими положительного опыта нравственного поведения*. Ведь знания сами по себе не обеспечивают соответствующего нравственного поведения. Более того, усвоение знаний без практики соответствующего морального поведения приводит к возникновению «нравственного формализма», выражающегося в разрыве между моральным поведением и знанием норм морали.

Моральное поведение ребенка в сфере суждений еще не гарантирует морального поведения в реальной жизни. Подтверждением этому служат опыты Пиаже, который обнаружил, что уважение детьми правил на словах далеко не всегда совпадает с соблюдением этих правил в игре (Piaget, 1957). Макрей (Macrae, 1954) показала, что даже по отношению к вербальным задачам Пиаже дети реагируют по-разному в зависимости от того, затрагивает или не затрагивает их эмоционально тот или иной рассказ. Она постулирует две линии морального развития: познавательное, связанное с обучением ребенка моральным законам поведения, и эмоциональное, когда моральные нормы начинают затрагивать личность ребенка. Моррис (Morris, 1959), поставив перед детьми моральную дилемму, задавал им два вопроса: а) что они должны сделать и б) что они действительно сделали бы, будь они на месте персонажа рассказа. Оказалось, что в обоих случаях дети по-разному решали одну и ту же задачу, причем противоречие увеличивалось с возрастом. Кай (Kay, 1971) указывает, что знание тех или иных моральных норм еще не обеспечивает их выполнения; для реализации морального поведения необходимы особые «моральные установки», формирование которых есть задача морального воспитания.

Субботский Е. В., 1975. С. 150–151.

Организация системы воспитательных мероприятий должна ставить учащихся в такие условия, чтобы их практическая деятельность соответствовала усваиваемым принципам поведения, чтобы они приучились руководствоваться своими взглядами и убеждениями в поступках.

При этом нужно соблюдать ряд правил. Во-первых, надо, чтобы учащиеся не просто многократно выполняли одни и те же по характеру действия (это приведет к выработке шаблона в поведении), а повторяли действия в различных вариациях, несмотря на сходность ситуаций. Во-вторых, ситуации должны быть жизненными, а не искусственными. В-третьих, педагог не должен дожидаться, пока эти ситуации возникнут, а должен сам их преднамеренно создавать и помогать учащимся их преодолевать. При этом помощь педагога должна проявляться лишь в том случае, если попытки ученика самостоятельно преодолеть эту трудность окончатся неудачно.

Известно, что специфичные внутренние противоречия нравственного развития, являющиеся его главной движущей силой, — это противоречия между требованием морального долга и теми стремлениями и желаниями, которые мешают следовать должному.

Попытки отдельных воспитателей избавлять подростков от переживания и практического преодоления подобных противоречий приводят к отрицательным результатам. Тепличное, бесконфликтное воспитание формирует людей с расслабленной нравственной волей, малоспособных к борьбе с недостатками окружающей жизни. И наоборот, эффективным оказывается то воспитание, которое, побуждая подростков к нравственному самоусовершенствованию, не сглаживает, а, наоборот, актуализирует внутренние противоречия и помогает подростку правильно их преодолевать. В результате психические функции ученика изменяются, приобретают новые свойства, а нравственные мотивы в структуре его личности становятся все более сильными и устойчивыми.

Попадая в конфликтные ситуации, подростки оказываются перед необходимостью выбора — поступиться или не поступиться чем-то сугубо личным ради общественного, выступить против нечестности, зла или остаться равнодушным, проявить чут-

кость, внимание к человеку или не проявить, сдержать или не сдержать слово, данное коллективу или товарищу, и т. д. Окружающая действительность часто рождает такие проблемные ситуации. Роль воспитателя в каждом отдельном случае сводится обычно к тому, чтобы «обнажить» возникший конфликт, сделать его для учащихся более острым, более переживаемым.

Наряду с такими непреднамеренно возникающими ситуациями опытный педагог, если это необходимо, создает те или иные морально-этические коллизии преднамеренно, не нарушая, однако, естественного хода жизни учеников. В одном случае он предлагает, например, коллективу или отдельным воспитанникам самостоятельно установить для себя объем той или иной общественно полезной работы (на школьном участке), в другом — ставит ребят в ситуацию, вынуждающую их выбирать, полагаясь на голос собственной совести, между кино, развлечением и каким-нибудь безотлагательным делом и т. д.

Таким образом, за время обучения детей в школе воспитатель может последовательно «провести» их через все основные конфликтные ситуации, с разновидностями которых им неизбежно придется потом встретиться в самостоятельной жизни.

Наблюдения показывают, что перед лицом противоречивых тенденций, необходимостью отдать предпочтение одной из них отдельные школьники часто колеблются в выборе правильной линии своего поведения, им не хватает чувства моральной ответственности, выдержки, мужества, воли. Во всех таких случаях учитель и ученический коллектив приходят подросткам на помощь, подкрепляя их волю разумным советом, требованием или поощрительной мерой. Борьба мотивов способствует нравственному развитию подростков и формирует у них основы моральной стойкости, способность активно противостоять дурному влиянию.

Зосимовский А. В., 1970. С. 165–166.

Конечно, и соблюдение этих правил не гарантирует, что ученик сразу выберет правильные формы поведения. Поэтому большая роль принадлежит контролю педагога за поведением учащихся, его коррекции. Действенными средствами коррекции поведения являются одобрение, поощрение, с одной стороны, и осуждение, наказание — с другой. Чувствуя, что их поступки контролируются, учащиеся начинают понимать заинтересованность педагога в развитии у них того или иного качества личности. Если же контроль отсутствует, то учащийся может решить, что педагог требует выполнения нравственных норм лишь на словах, а сам даже не интересуется, как выполняются его требования. В такой ситуации требования педагога расцениваются учениками как формальные. Поэтому они не стремятся к формированию у себя устойчивой модели нравственного поведения, которое стало бы для них необходимостью.

Четвертое условие — *выработка у учащихся социальной потребности нравственного поведения*. Дело в том, что и правильные формы поведения сами по себе еще не решают того, какие качества личности сформируются у учащегося. Педагогу необходимо знать, какие мотивы побуждают ученика к той или иной форме поведения (табл. 9.1).

Как видно из этой таблицы, одна и та же форма поведения, имея разные цели поступка, может выражать различные и противоположные качества личности. Поэтому необходимо формировать у ученика нравственные побуждения и закреплять их как черты личности, чтобы они могли проявиться в различных ситуациях.

Таблица 9.1. Соотношение между формой, целью поведения и формируемым нравственным качеством личности

Форма поведения	Цель поведения	Формируемое качество личности
Критика товарища	Принципиальное решение вопроса	Честность, принципиальность
	Желание переложить свою вину на товарища	Эгоизм, индивидуализм
	Сведение личных счетов	Бесчестность, коварство, мстительность
	Страх перед учителем	Лицемерие, угодничество
	Желание прослыть принципиальным	Тщеславие

Как пишут Л. И. Божович и Т. Е. Конникова (1975), нравственные образцы «должны войти в опыт ребенка не только в виде словесного знания, но прежде всего в виде конкретных человеческих отношений и поступков. Действительно, эстетическими образцами можно овладеть и не становясь непременно живописцем, музыкантом или писателем. Эстетические чувства и искусства можно развить с помощью восприятия художественных произведений. Совершенно другого рода активность требуется для усвоения нравственных образцов. Здесь нельзя ограничиваться лишь восприятием хороших человеческих поступков. Это грозит сформировать человека, который, по словам А. С. Макаренко, способен лишь "глазеть" на чужой подвиг, но не способен сам совершать его. Для усвоения нравственного образца необходимо ставить ребенка в ситуации *практического* совершения реальных поступков» (С. 81). Авторы отмечают, что для нравственного воспитания необходимо еще одно условие: ситуации должны быть значимы для ребенка. Он должен испытывать положительные эмоциональные переживания от исполненного долга. «Ребенка, например, нетрудно приучить к определенному поведению по отношению к старым людям: уступать им место, поднимать уроненную ими вещь и пр., — пишут Л. И. Божович и Т. Е. Конникова. — Однако ребенок может осуществлять такое поведение как акт чисто формальной вежливости или ради одобрения окружающих. В этом случае усвоенные им формы поведения не несут в себе подлинного нравственного смысла; такой смысл они приобретают лишь в том случае, если в их основе лежит искреннее сочувствие к старым людям, уважение к ним. <...> Эмоциональная отзывчивость к радости и горю других людей (эмпатия) составляет важнейшее звено нравственного развития человека и потому должна стать специальной задачей нравственного воспитания подрастающего поколения» (С. 81–82).

Итак, сформулируем основные положения, без учета которых процесс воспитания вообще и нравственного в частности не даст желаемых результатов:

1. Нравственное воспитание не может осуществляться путем отдельных мероприятий, специально организуемых педагогом от времени до времени. Процесс формирования нравственности детей должен вестись регулярно. Но с другой стороны, педагогу необходимо сознавать, что процесс воспитания должен совершенствоваться не по принципу «чем больше мероприятий, тем лучше» (поскольку каждое из них в отдельности полезно), а за счет проду-

манного и экономного использования комплекса средств и методов воспитательных воздействий.

2. Нельзя возлагать надежды на магическое действие лекций, бесед, диспутов, т. е. на словесное воспитание. Неумелое повторение даже благородных идей, «пережевывание» одних и тех же положений и другие проявления *вербализма* в воспитании порождают у учащихся недоверчивое, а порой и отрицательное к ним отношение. Нужно помнить, что словесные средства воспитания — обоюдоострое оружие, могущее принести не только пользу, но и вред.
3. Следует всячески избегать *формализма* в воспитании, которое проявляется в расхождении между словом и делом, в поверхностной интерпретации воспитывающих ситуаций, обезличивании воспитательных воздействий, механистическом подходе к процессу воспитания, когда от учащихся требуют лишь исполнения, а не принятия норм морали. Это приводит к лицемерию (поведение хотя и меняется, но только внешне).

О появлении уже в дошкольном возрасте «внутренних моральных инстанций» свидетельствуют многие факты. В исследованиях по детской психологии имеются по этому поводу интересные данные. Для того чтобы выяснить, насколько дети дошкольного возраста способны сдерживать свои побуждения и что именно может вызвать у них такую сдержанность, детям предлагалось не совершать определенных действий. В качестве мотивов-ограничителей были: прямое запрещение взрослого, наказание в виде исключения ребенка из игры, собственное слово (обещание) и награда за выполнение данного правила. Оказалось, что уже у детей 3–5 лет собственное слово имело большое ограничительное значение, хотя и меньшее, чем наказание и награда. В возрасте 5–7 лет оно уступало лишь получению награды (Матюшкина Н. М., 1945).

Божович Л. И., Конникова Т. Е., 1975. С. 88.

9.5. Этапы формирования нравственного поведения учащихся

Формирование нравственного поведения — процесс длительный, проходящий ряд этапов.

Первый этап — *вынужденное принятие требований, предъявляемых к школьнику педагогами.* Но при этом, если личный опыт ученика не совпадает с моральными нормами и требованиями, которые к нему предъявляются, он может усвоить эти требования формально и выполнять их только в присутствии взрослых или же вообще не будет подчиняться этим требованиям, противопоставляя себя взрослым, коллективу, открыто придерживаясь собственной морали.

Второй этап — *ученик принимает требования добровольно*, осознавая свои обязанности, однако эти требования остаются для него внешними побудителями поступков.

Третий этап — *нравственные требования, идущие от педагога, становятся личными, внутренними требованиями.* Это происходит тогда, когда у ученика вырабатывается система убеждений и идеалов. Убеждения — это такие знания, суж-

дения, мнения, которые связаны с глубоким признанием, переживанием их истинности. Они становятся постоянно действующими мотивами поведения ученика, и на этой основе возникает нравственная устойчивость личности, т. е. *способность учащегося сохранять верность усвоенным принципам, сохранять соответствующее им поведение, возможность противостоять даже отрицательным влияниям окружающей среды.* Ученик приобретает своего рода нравственный иммунитет к отрицательным, асоциальным воздействиям. На этом этапе формирования личности важнейшей задачей воспитания является формирование у ученика убеждений и идеалов, соответствующих общечеловеческим ценностям.

Четвертый этап — *ученик активно воздействует на окружающих*, стремясь изменить их поведение согласно своим убеждениям и идеалам. Сформировавшись под определенным влиянием среды, ученик на этом этапе своего развития начинает сам сознательно, целенаправленно воздействовать на эту среду, т. е. проявлять общественную активность.

9.6. Смысловой барьер в воспитании

Внешне смысловой барьер характеризуется тем, что ребенок как бы не слышит то, что ему говорит педагог. В действительности он, конечно, слышит, но не воспринимает смысла адресованных к нему слов. Со смысловым барьером педагоги встречаются уже в дошкольном возрасте, но быстрее и ярче он проявляется и труднее устраняется в подростковом возрасте. Л. С. Славина (1976) отмечает, что возникновение смыслового барьера является следствием отсутствия индивидуального подхода в обучении и воспитании.

> Воспитатели иногда сталкивались с фактами, когда ученики не усваивали смысла отдельных моральных понятий. Однако всякий раз, как мы потом устанавливали, объяснялись подобные факты не недоступностью данных понятий самих по себе, а сложностью формы подачи, терминологии, употребляемой учителями для выражения сущности той или иной моральной идеи. <...>
>
> На процессе нравственного развития подростков сильно сказывается и характер методики их этического просвещения. Ее нельзя перенасыщать описательным изложением моральных понятий. Действенность нравственного просвещения подростков неизменно оказывалась у нас выше в тех классах, где воспитатели придавали ему проблемный характер, использовали для разрешения острых вопросов морали формы диспута, разговора «начистоту», т. е. те формы и методы этического воздействия, которые побуждают учащихся думать, спорить, действовать в общественных интересах. Большой интерес у подростков вызывали обычно диспуты и обсуждения на такие, например, темы, как: «В чем красота человека?», «О трусости, смелости и браваде», «О скромности и тщеславии», «В чем смысл истинного товарищества?», «О “чистой” и “грязной” работе» и др.
>
> Зосимовский А. В., 1970. С. 164.

Смысловой барьер может возникнуть у ребенка по отношению к конкретному человеку независимо от того, какие требования он предъявляет, и по отношению к конкретному требованию независимо от того, кто предъявляет это требование.

Наиболее распространенной причиной возникновения смыслового барьера по отношению к конкретному человеку является неучет мотивов поведения ребенка, а также приписывание ему мотивов, которых в действительности у ребенка не было. Если это произойдет несколько раз, то по отношению к данному педагогу у ребенка может возникнуть смысловой барьер такого типа. И тогда даже справедливые требования и замечания будут игнорироваться и восприниматься как несправедливые. Осложняет эту ситуацию прерывание ребенка в грубой форме при его попытке доказать свою правоту.

Чтобы не допустить появления смыслового барьера при возникновении конфликтной ситуации, пишет Н. И. Гуткина, нужно выяснить, как сам ребенок понимает причину своего поступка. Это поможет педагогу избежать приписывания ребенку тех мотивов, которые в действительности отсутствовали. Выяснение причины должно проводиться доброжелательным тоном без обвинения ребенка.

Основной причиной возникновения смыслового барьера по отношению к конкретному требованию является безрезультатное повторение одних и тех же требований, которые становятся настолько привычными, что дети перестают их воспринимать. Это встречается чаще всего в тех случаях, когда требование имеет разный смысл для педагога и ребенка.

В исследованиях Л. И. Божович и Л. С. Славиной было обнаружено: иногда справедливые требования учителей вызывают у детей негативное отношение и приводят к эмоциональному срыву. Это объясняется тем, что педагог и школьник вкладывают в них разный смысл. Следовательно, смысловой барьер в таких случаях имеет неодинаковое содержание, разную значимость и ценность для субъектов взаимодействия.

Можно выделить несколько типов смыслового барьера.

Барьер самоутверждения. В драке мальчик защищает себя, дает сдачи, как делают мужчины. Для ребенка это способ самоутверждения. Но классный руководитель вызывает родителей с требованием наказать драчуна. Мальчик может согласиться с тем, что драка приводит к плохим последствиям, хотя продолжит драться для самоутверждения.

Барьер по форме предъявления. Смысловой барьер, связанный не с содержанием деятельности, а с ее оформлением. Мотив смещается на формы предъявления. Ребенок говорит: «А почему ко мне все время она (классный руководитель) придирается?»

Дифференцированный барьер. Он возникает по отношению к тем педагогам, которые, по мнению детей, несправедливы. Требования же других учителей воспринимаются и выполняются спокойно, а иногда даже им придается большее значение, поскольку исходят от любимого педагога.

Часто повторяющийся барьер. Возникает на фоне частых неудач в школе. Ученик считает, что замечания учителя «опять об одном и том же», и уклоняется от выполнения требований.

Связанный с несогласованностью личности и деятельности детей и педагогов. Например, учитель запрещает ученикам курить в местах общего пользования, но сам это делает.

Барьер разнонаправленных требований. Он появляется в результате одинаковой значимости и ценности различных, а иногда и противоположных требований. Например, педагог требует прийти для уборки помещения, но в это время у школьника кружок. Или требования педагога резко расходятся с установками, сформировавшимися во

взаимодействии со сверстниками. На поэтическом вечере школьник должен читать стихи, однако мальчики-одноклассники считают, что это не мужское занятие. Предпочтительным оказывается мнение сверстников, а требование учителя прийти одетым по особому случаю не выполняется. На вечере ученик в спортивном костюме не может появиться на сцене, с вечера уходит, чего и добивался.

Смысловые барьеры возникают по разным причинам:

- частое предъявление одного и того же требования при отсутствии контроля выполнения;
- не постоянное, а ситуативное (в зависимости от настроения педагога) предъявление требований;
- разные подходы педагогов к действиям детей: один учитель за тот или иной поступок хвалит, второй его не замечает, третьему он кажется вопиющим нарушением;
- влияние взаимоотношений с учителем, контакта с ним на понимание требований (например, педагог считает, что работа сделана неряшливо, без прилежания, — замечания заносятся в тетрадь рядом с низкой оценкой, а ученик хотел сделать все хорошо, старался, только вот почерк у него соответствует безудержному типу);
- взаимное несоответствие некоторых личностных особенностей школьника (например, реальные успехи ниже, чем возможности ученика, уровень притязаний не соответствует уровню достижений — отсюда возникает устойчивое желание что-то доказать, предъявляемые требования вызывают раздражение, слезы, упреки в адрес «несправедливых» учителей).

Очень часто смысловой барьер приводит к *аффекту неадекватности*. Это отрицание требований взрослых при высокой неадекватной самооценке. Школьник не признает замечаний, считает их излишними, надуманными и несправедливыми. Поскольку так продолжаться долго не может, он начинает конфликтовать с педагогами <...> которые «сами не лучше».

Казанская В. Г., 2003. С. 215–216.

Способы устранения смысловых барьеров различны в зависимости от вызвавших его причин. Смысловой барьер на определенное требование можно снять следующими способами:

1) изменив тон и манеру обращения к ребенку. Например, если требование всегда преподносилось в форме назидательной нотации, то следует обратиться к ребенку мягко, по-дружески, и наоборот, если педагог постоянно просит и уговаривает ребенка, то требование может быть выражено в категорично-жесткой форме. Чем разнообразнее поведение, интонация речи, мимика, жесты педагога, тем легче и быстрее усваивается ребенком непосредственное содержание обращенного к нему требования;
2) побудив ребенка задуматься над тем, как он выглядит со стороны, что думают о нем другие люди. Это позволит ребенку осознать негативные особенности своего поведения, о которых ему постоянно и безрезультатно говорит педагог;
3) использовав ситуацию, когда то же самое требование, которое выдвигает педагог, будет высказано человеком, пользующимся у ребят большим уважением и авторитетом.

Смысловой барьер по отношению к конкретному человеку снять труднее, так как он связан с эмоциональным отношением к педагогу. В этом случае надо начать с беседы, чтобы выяснить причину его возникновения. Беседа должна строиться

так, чтобы ребенок понял, что ему желают добра. Это непросто, поскольку ребенок убежден в обратном. За одну беседу снять смысловой барьер вряд ли удастся, поэтому перевоспитание ребенка — процесс длительный, требующий терпения педагога. При этом, как подчеркивает Л. С. Славина, перевоспитание ребенка возможно только в том случае, если сам ребенок захочет изменить существующее положение дел и у него появится отрицательное отношение к его сегодняшнему положению и положительное отношение к возможному завтрашнему положению. Педагог в этом случае предлагает помощь в самоперевоспитании ребенка.

9.7. Учет возрастных особенностей личности учащихся в процессе нравственного воспитания

Нравственное воспитание учеников требует обязательного учета возрастных особенностей их личности, поскольку от этого зависит выбор приемов и методов такого воспитания.

Психологические особенности нравственного развития дошкольников

Формирование нравственности необходимо начинать уже в раннем дошкольном возрасте, так как это период наиболее интенсивного усвоения моральных установок и воспитания нравственных чувств. Первым шагом является выполнение или невыполнение детьми требований воспитателя и подкрепление этих действий положительной или отрицательной оценкой, что становится основой для формирования у дошкольника соответствующего морально-оценочного отношения (вспомним В. Маяковского: «Крошка-сын пришел к отцу и спросила кроха, что такое хорошо и что такое плохо...»). Это отношение проявляется сначала к другим детям, а позже и к самому себе. Н. А. Менчинская (1957) описывает следующий эпизод с ее сыном: «В возрасте 2 лет 7 месяцев он, совершив недозволенный поступок (плюнул в сторону отца), отказался затем по моральным соображениям от кофе, заявив при этом: “Я не буду пить кофе, я плохой”. Он как бы сам наказал себя за свое плохое поведение» (С. 141).

Особенностью нравственного поведения дошкольников является отсутствие его обобщенности и гибкости в применении известных им правил (моральный реализм по Ж. Пиаже). Они не умеют увидеть в новой ситуации знакомые им признаки тех обстоятельств, в которых они уже научились действовать в соответствии с нравственными правилами. Кроме того, дошкольники встречаются с ситуациями, которые не всегда могут быть подведены под известный им критерий, и они не знают, как выйти из того или иного трудного положения. А. А. Люблинская (1971) приводит следующие примеры: «Коля (7 лет) приучен уступать место пожилым людям в трамвае, но сегодня почему-то старушка не захотела сесть и сказала: “Сиди, сиди, мальчик, я скоро выхожу”. Как поступить? <...> К маме зашла гостья. Мамы дома нет. Маринка, разыгрывая роль радушной хозяйки, предлагает гостье выпить чаю. “Только уж варенье я не поставлю, видите, как его мало осталось в банке, а папа очень любит вишневое варенье”» (С. 373).

«Парциальность» нравственности дошкольников как проявление морального реализма можно наблюдать, например, в том, что дети знают, что лгать не хорошо, но если ребенка спросить, одинаково ли плохо солгать сверстнику и взрослому, то он признает ложь по отношению к сверстнику меньшим злом. Другая особенность морального реализма — скованность морального суждения внешней стороной вещей. Например, решая задачу, кого из персонажа рассказа надо сильнее наказать — ребенка, нечаянно разбившего десять чашек, или того, кто по злому умыслу разбил лишь одну, — малыш назначает большее наказание первому ребенку, так как в распределении степени наказания он исходит из величины материального ущерба, а не из внутренних мотивов персонажей. С точки зрения ребенка, все неправильные утверждения (даже арифметические ошибки) являются ложью.

Дошкольник отличается значительной эмоциональной возбудимостью, которая срабатывает скорее и сильнее, чем запреты и ограничения взрослых в соответствии с правилами поведения. Н. А. Менчинская приводит пример с поведением ее сынишки: «Ему очень хотелось тронуть игрушку, он сел на корточки у ванны и повторял несколько раз: “не трогаю”, спрашивал: “можно смотреть?”. Но потом, после очередного “не трогаю”, он схватил одну из игрушек».

По данным Е. О. Смирновой и В. М. Холмогоровой (2001), 40% детей дошкольного возраста, хорошо зная норму справедливости, в реальном взаимодействии не соблюдают ее.

Дошкольники некритично принимают все требования взрослых как неизменные и неприкосновенные; хорошо то, что соответствует этим требованиям, плохо то, что им не соответствует. Ж. Пиаже характеризует этот уровень нравственности как мораль авторитарности и подчинения, основанную на одностороннем уважении ребенком взрослого.

Гетерономная нравственность (*от 5 до 10 лет*). Слово «гетерономная» подразумевает влияние авторитета на другого человека. Как следует из термина «гетерономная нравственность», дети на этой стадии рассматривают правила как передаваемые им какими-либо авторитетами (Богом, родителями и учителями), существующие постоянно, неизменные и требующие строгого подчинения. <...>

Согласно Пиаже, нравственное понимание детей ограничивается двумя факторами: 1) властью взрослых, которая позволяет им настаивать на выполнении детьми их требований, что способствует возникновению безусловного уважения к правилам и тех, кто их устанавливает; 2) когнитивной незрелостью, в особенности ограниченной способностью детей представлять иные точки зрения. Так как маленькие дети думают, что все люди рассматривают правила так же, как и они, их нравственное понимание характеризуется *реализмом* — т. е. они рассматривают правила как внешние особенности реальности, а не как взаимодействующие принципы, которые при желании могут быть изменены.

В сумме власть взрослых, эгоцентризм и реализм приводят к поверхностному нравственному пониманию. При формировании суждения о неправильности действия маленькие дети сосредоточивают свое внимание на результатах, а не намерении причинить вред. Например, в истории о Джоне и Генри они, несмотря на невинные намерения Джона, считают его более плохим, потому что он разбил большее число чашек [детей спрашивали о том, кто из двух мальчиков плохой — действующий из самых благих побуждений Джон, который разбил 15 чашек, пока занимался приготовлением обеда, или злонамеренный Генри, разбивший одну чашку, когда воровал варенье. — *Е. И.*].

Берк Л. Е., 2006. С. 772.

Психологические особенности нравственного воспитания младших школьников

К моменту поступления в школу дети уже прошли первый этап онтогенетического нравственного развития, т. е. они обычно уже обладают достаточным запасом знаний о том, что хорошо, а что плохо, что можно и надо делать, а чего делать нельзя в той или иной знакомой для них ситуации. Однако нравственные требования общества младший школьник хотя и знает, но не всегда признает их обязательными для себя. Необходима интериоризация этих требований. Осуществление этого является вторым этапом онтогенетического развития нравственности ребенка.

Для того чтобы занять определенную нравственную позицию в каждом конкретном случае, отмечает А. А. Люблинская (1983), ребенок должен не только знать нормы общественной морали, но и уметь видеть их нарушение людьми, уметь раскрыть причины и цели этих действий и занять принципиальную позицию, которая реализуется в практической деятельности (третий этап в процессе нравственного формирования личности).

У младших школьников появляется повышенный интерес к правилам поведения, к тому, «как надо поступать». У них пробуждается желание давать поступкам нравственную оценку с помощью критериев, заимствованных у взрослых. Они начинают требовать от других детей соответствующего этим критериям поведения. Однако сами они не всегда выполняют правила поведения, так как желания у них легко пересиливают моральный запрет. Неумение преодолевать трудности приводит к разрыву между моральным сознанием ребенка и его реальным поведением — к *моральному формализму*. При этом такое расхождение не вызывает у младшего школьника недовольства собой.

Моральный реализм проявляется у младших школьников, когда они судят о нравственной стороне поступка не по его мотиву, а по результату. Поэтому поступок, продиктованный нравственным побуждением (желанием помочь товарищу), но закончившийся неудачно, расценивается ими как плохой. Здесь, как отмечает Ж. Пиаже, ребенок скорее следует «букве закона, чем его духу».[1]

Это проявляется и в том, что ребята часто прямолинейно воспринимают призыв учителя быть честными и правдивыми, не признают никаких исключений из правил. Например, они склонны без всякого стеснения выражать свое мнение о неудачном исполнении гимнастического упражнения их товарищем. Учитель, делающий в связи с этим ученику замечание, часто слышит в ответ: «Вы же сами говорили, что всегда надо говорить правду, а Коля ведь на самом деле неуклюжий толстяк!»

Поэтому, призывая учащихся к правдивости, учитель должен в то же время объяснять им, что не всякая правда должна публично высказываться, что надо щадить самолюбие товарища, проявляя при этом другое нравственное качество — тактичность.

«Парциальность» морального развития школьников младших классов проявляется в том, что его поведение определяется ситуацией: он может быть нравствен-

[1] В ряде исследований (Durkin, 1959; Kay, 1971; Loughran, 1957) было показано, что моральный реализм характерен и для многих подростков.

ным в школе или дома, но ведет себя безнравственно на улице. Доказательством этому являются данные эксперимента, в котором не обнаружена корреляция между степенью нравственности поведения детей в различных ситуациях (Bandura, Walters, 1964). Правда, имеются и противоположные результаты.

В 3-м классе на поведение детей все большее влияние начинают оказывать *нормы, стихийно складывающиеся в группе сверстников*, что непременно следует учитывать учителю, так как в ряде случаев групповые нормы могут не соответствовать действительным нормам нравственного поведения. Ж. Пиаже моральные суждения детей этого возраста называет моралью равенства и взаимного уважения. Ребенок уже не считает правило неприкосновенным; с его точки зрения, правило введено людьми на основе взаимного соглашения и на этой же основе может быть изменено. Соблюдение правил основано на взаимном уважении людей. Нравственные суждения носят обобщенный характер и не зависят от конкретных ситуаций (ребенок считает одинаковым злом ложь как сверстнику, так и взрослому).

Автономная нравственность, или нравственность взаимодействия (*с 10 лет и старше*). Когнитивное развитие, постепенное высвобождение из-под контроля взрослых и взаимодействие с ровесниками приводят к тому, что дети совершают переход к автономной нравственности. Пиаже рассматривал разногласия ровесников как наиболее способствующие этому переходу. С их помощью дети сознают, что взгляды людей на нравственное действие могут различаться и что намерения, а не конкретные последствия должны служить основой для формирования суждений о поведении.

Кроме того, когда дети начинают взаимодействовать с ровесниками на равных, они учатся улаживать конфликты взаимовыгодным образом. Постепенно они начинают использовать норму справедливости, называемую *обоюдностью*, при которой они выражают такую же степень озабоченности благополучием других людей, какую люди выражают по отношению к ним. Пиаже выяснил, что сначала понимание детьми обоюдности является «незрелым». Обусловленным принципом «зуб за зуб», «услуга за услугу». Этим определяется начальный этап нравственности взаимодействия.

Берк Л. Е., 2006. С. 772.

В младшем школьном возрасте можно ставить следующие задачи нравственного воспитания:

1) формировать навыки поведения, необходимые для выполнения предъявляемых ребенку моральных правил, подкрепляя при этом положительной оценкой даже незначительные успехи детей в нравственном поведении;
2) формировать адекватное представление школьника о его нравственности, доводя до его сознания расхождения между его представлением о себе как нравственном образце и его действительным поведением. Важно при этом добиться переживания у ребенка этого несоответствия;
3) развивать трудолюбие, заинтересованность в результатах труда, увлеченность его процессом. Для этого учитель должен оценивать не только результат труда школьника, но и затрачиваемые им усилия;
4) учить детей судить о поступках по их мотивам, а не только по результатам;

5) развивать у них необходимость обращать внимание на переживания других людей, проявлять сочувствие к этим переживаниям;
6) уделять особое внимание организации коллективной жизни детей, выработке у них правильных взаимоотношений.

Психологические особенности нравственного воспитания подростков

При нравственном воспитании подростков следует учитывать, что их потребности и интересы во многом отличаются от таковых у младших школьников.

Потребность в общении чаще всего реализуется подростками в группах сверстников. Это имеет несколько следствий. Во-первых, у подростка среди нравственных ценностей на первом месте стоит *товарищество*. Однако часто оно понимается превратно, что ведет к укрывательству, списыванию и т. п. Во-вторых, у подростка формируется эталон «настоящего товарища», и если собственное поведение не соответствует этому эталону, то в отличие от младших школьников такое расхождение остро переживается подростком (он считает себя ябедой, предателем и т. п.). На этот эталон большое влияние оказывают нормы поведения наиболее предпочитаемой подростком группы сверстников. Поэтому педагогу важно знать, какая группа является для подростка предпочитаемой, референтной.

Требования подростка к себе определяются не только образом «настоящего товарища», но и идеалом человека вообще, который соответствует образу тех людей, которыми он восхищается и которым стремится подражать. Правда, идеал этот романтичен, обращен в будущее и проявляется в играх и мечтах. Вообще подростки редко видят идеал в окружающих, в том числе в родителях. В 14–15 лет взаимопонимание и откровенность школьников с родителями самые низкие, а конфликтность высокая. Поэтому компенсирующим фактором должны быть организованные группы подростков, которые должны помочь подросткам сформировать правильные представления о нравственных нормах поведения в относительно сложных жизненных ситуациях. Ведь неспособность родителей понять и принять изменения в психологии ребенка, происходящие в переходном возрасте, еще больше возвышает в глазах подростка значимость его отношений со сверстниками, придавая им порой гипертрофированную ценность.

У подростков развивается интерес к нормам взаимоотношений взрослых. Однако поскольку они не даются ему в готовом виде, как правила поведения в школе, подросток начинает вычленять их сам, делая при этом довольно часто ошибочные заключения.

Нравственные нормы подростка неустойчивы, требования к себе носят хаотичный характер («сегодня буду добрым, а завтра — смелым») и часто не могут выдержать конкуренции с другими побуждениями. Поэтому подростки нуждаются в побуждениях извне, например в виде общественного мнения сверстников, учителя. Остается у подростков и моральный формализм: для них все еще большое значение имеет внешняя форма поступка, а не внутреннее его содержание.

Как уже говорилось, подростковый возраст характеризуется сильно выраженным *стремлением к самоутверждению*. Именно этим можно объяснить негати-

визм и браваду подростков, с одной стороны, и уход в мир своих привычек, вкусов, переживаний — с другой.

Возможность наиболее быстрого и легкого самоутверждения видится подросткам не в общении с родителями, а в свободном общении с такими же, как они, мальчишками и девчонками. «Как бы ни были привязаны молодые к своим родителям, — пишет И. С. Кон, — их любовь всегда содержит момент зависимости, а отношение взрослых — момент контроля. Поэтому молодые стремятся к недомашним формам общения, ищут место, где без давления со стороны взрослых они могли бы проявить себя и создавать свой мир отношений».

Поиск своего Я на фоне неуверенности в себе, отсутствие социального опыта и общественно полезных интересов, живого настоящего дела сопровождается желанием отгородиться от мира взрослых с помощью так называемой молодежной, подростковой субкультуры (стиль одежды, модная музыка и т. д.). Особенно это характерно для учащихся с отклоняющимся поведением.

Психологические особенности нравственного воспитания старших школьников

Важнейшей потребностью старших школьников является потребность в *самоопределении*, причем не только в выборе профессии, но и в определении своего места в обществе.

Потребность в самоопределении меняет характер нравственных идеалов и их функцию. Старшеклассники хотят сами убедиться в правильности правил поведения. Поэтому свою жизнь и жизнь окружающих они рассматривают как сферу проверки истинности нравственных знаний. Многие старшеклассники начинают интересоваться научным обоснованием взглядов на нравственность, в связи с чем начинают читать педагогическую и философскую литературу по интересующим их вопросам.

В этом возрасте осуществляется переход знаний о нравственности в непосредственно побуждающие мотивы нравственного поведения, и поскольку одной из наиболее ярких черт юности является общественная устремленность, такой переход способствует становлению гражданских качеств личности и формированию активной жизненной позиции.

Однако и старший школьный возраст не лишен противоречий. Переоценка ценностей, о которой говорилось выше, часто является причиной *морального релятивизма*, когда школьник осознает относительность нравственных ценностей. Разочарование в нравственных принципах и жизни, которая, по мнению старшеклассников, далека от совершенства, недостойна высоких принципов, происходит потому, что нравственные принципы несколько абстрактны и порой их трудно прямо применить на практике.

Такая критичность юношей не означает, однако, проявления ими цинизма. Последний проявляется прежде всего в поведении, отрицающем нравственные нормы. В действительности, как пишет И. С. Кон, у юношей наблюдается мучительный поиск обобщающего принципа, «символа веры», с помощью которого они могли бы соединить и логически обосновать частные правила поведения, которые представляются им необоснованными.

Этот поиск «абсолютной правды» при недостатке жизненного опыта может привести юношей к увлечению этическими теориями, в которых за внешне правдивыми формулами скрывается ложное толкование важнейших вопросов нравственности. Часто в этой роли выступают принципы мещанской морали, абсолютизации физической силы.

Важнейшей задачей нравственного воспитания в этом периоде жизни школьников является формирование у них умения отстаивать свои моральные принципы, бороться за утверждение своих идеалов. Для решения этой задачи необходимо помогать старшеклассникам увидеть проявление наиболее важных нравственных принципов в реальной практике человеческих отношений. Таким образом, в юношеском возрасте наибольшее значение имеет процесс восхождения от абстрактного к конкретному, в то время как до этого возраста должно происходить восхождение от конкретного к обобщенному, абстрактному.

9.8. Психология воспитания учащихся с отклоняющимся (девиантным) поведением

Психологические особенности детей с отклоняющимся поведением

К детям с отклоняющимся поведением относят тех, кто имеет отклонения в нравственном развитии, закрепленные отрицательные формы поведения, кто постоянно проявляет недисциплинированность. Часть таких подростков имеет отклонения в физическом развитии, что еще больше усугубляет их недисциплинированность или педагогическую запущенность, так как в подростковом возрасте уровень физического развития в значительной степени определяет процесс морально-волевого становления личности.

Эти подростки испытывают так называемое престижное неблагополучие в школе. Начинает складываться такое положение уже в младших классах. Например, в одном исследовании показано, что уже в 4-м классе около 90% «трудных» детей не удовлетворяют свою потребность занимать активное положение в классном коллективе. Это приводит к тому, что ребята начинают чувствовать себя в школе неуютно: наиболее авторитетная и хорошо учащаяся часть одноклассников относится к ним свысока, пренебрежительно (хотя и с опаской), всякие попытки «трудных» завязать с ними дружбу отвергают. Остальная часть класса, так называемые середняки, как правило, тоже не балуют своим вниманием «трудных», хотя и не выказывают явного пренебрежения. В результате эти учащиеся оказываются в классном коллективе в изоляции, что вызывает напряженность во взаимоотношениях их с одноклассниками. Не найдя признания в своем коллективе, «трудные» подростки начинают искать такие общности, где бы они чувствовали себя психологически уютнее. И подросток находит психологический комфорт там, где встречает себе подобных, где дорожат его мнением, рады ему. Так формируются в микрорайоне компании для времяпрепровождения. В этих компаниях подростка оценивают выше, чем он сам о себе думает. Это льстит его самолюбию, и не уди-

вительно, что он с нетерпением ждет окончания уроков, чтобы вновь очутиться среди «своих».

Особенно привлекает в таких уличных компаниях общение. Оно таит в себе много приманок: и призрачное равенство отношений (несмотря на диктатуру лидера), и возможность риска, таинственность помыслов, и преданность, взаимопонимание. Такая компания защищается от необходимости ломать себя, свое поведение. Поэтому попытка взрослых посягнуть на свободное время подростка расценивается им как покушение на свободу его личности.

Таким образом, «трудные» подростки самоутверждаются практически лишь в сфере проведения досуга, который в их жизни занимает первостепенное место. Поэтому для этой категории учащихся проблема организации досуга имеет очень большое воспитательное значение.

По данным ученых, подростки с отклоняющимся поведением в три раза реже увлекаются чтением книг, в десять раз реже интересуются техническим творчеством. Поэтому учителя испытывают затруднения в привлечении их к работе в различных кружках и порой остро переживают свою кажущуюся беспомощность.

По степени педагогической и социальной запущенности подростков и старших школьников можно разделить (конечно, условно) на три группы.

К первой группе относят тех, кто имеет нормальные отношения с окружающими, но есть недостатки в характере, часто объясняемые «болезнью роста», психологическими возрастными особенностями. Конфликт между желаниями и возможностями, между сознанием и поведением приводит к тому, что эти школьники не умеют ладить с родителями, педагогами и сверстниками. У них не выработаны правильные критерии оценки жизненных ситуаций, поэтому они не всегда могут отделить хорошее от плохого. Свои недостатки эти школьники знают, но бороться с ними не могут, так как не умеют правильно пользоваться своей самостоятельностью, не подготовлены родителями и школой к свободе действий.

Подростки второй группы обладают чрезмерным эгоцентризмом, который превращает имеющиеся у них отдельные недостатки и привычки в отрицательные черты характера, делает их тяжелыми в общении. Школьники этой группы себялюбивы, эгоистичны, неуживчивы. У них ослаблено чувство стыда. На осуждение их поведения реагируют озлоблением, завистью, желанием сделать все наоборот, причинить боль другим. Подростки и старшие школьники этой группы никому не желают подчиняться, отрицают за кем бы то ни было право на их воспитание. Все в жизни становится для них неинтересным, учиться они не хотят, любая работа им в тягость. В достижении желаемой цели часто проявляют большую силу воли, выдержку, а на преодоление небольших трудностей, связанных с необходимостью, такую силу не проявляют. Эти школьники легко попадают в дурные компании.

К третьей группе относятся подростки и старшие школьники, отличающиеся крайней циничностью, склонностью к хулиганству, правонарушители. Для них характерны озлобленность, несдержанность, агрессивность, равнодушие к переживаниям других, лживость, для многих — трусость. Отношения с родителями у них нарушены, вследствие чего у них имеется низкая самооценка, конфликтность как доминирующая черта характера и жестокость по отношению к слабым (как своеобразная компенсация низкой самооценки, желание почувствовать себя в роли «героя», заставить более слабого признать его, подростка, превосходство).

Контроль со стороны школы и родителей у таких школьников отсутствует: все средства перепробованы, все бесполезно. Подростки и юноши этой категории чаще всего имеют неоднократные приводы в полицию.

Некоторые западные ученые считают, что причиной отклонений в нравственном развитии детей и их асоциального поведения являются те или иные врожденные биологические особенности, обусловленные наследственностью. Отечественные психологи показали, что отклонения в поведении имеют социальную обусловленность. Это и влияние микросреды, и ненормальные взаимоотношения и бытовой уклад в семье, и ошибки обучения и воспитания в школе. Условиями, способствующими формированию трудных подростков, являются:

1) недостаток умственного развития в целом (но не патология), что препятствует правильному анализу своего поведения и прогнозированию его последствий;
2) недостаточная самостоятельность мышления и поэтому большая внушаемость и конформность;
3) низкая познавательная активность, обедненность и неустойчивость духовных потребностей;
4) нарушения невротического характера и психопатические расстройства.

Трудные дети — это чаще всего педагогически запущенные дети, в отношении которых был допущен педагогический просчет, игнорирован принцип индивидуального подхода в воспитании, дети, в отношении которых не приняли своевременных мер по коррекции их мировоззрения и поведения. Нередко, однако, в их число попадают «ершистые», беспокойные учащиеся, которые не могут усидеть на занятиях, не могут молча реагировать на замечания, способны вступить в пререкания. В глазах педагога они становятся «неуправляемыми».

Психология перевоспитания педагогически запущенных подростков и старших школьников

Поскольку «трудный» учащийся — это результат комплекса причин, приведших к деформации личности, — отрицательного влияния семьи, неудач в школе и асоциального окружения, — то и перевоспитание его должно осуществляться по этим направлениям. Надо воздействовать на семью, чтобы она способствовала общей стратегии перевоспитания, перестроила бы характер внутрисемейных отношений, больше внимания уделяла бы своему ребенку, поощряла бы его полезные увлечения. Необходимо, чтобы и в школе изменилось отношение к этому учащемуся, чтобы его вовлекли в общие дела коллектива, сделали его ответственным за конкретный участок работы.

Наконец, следует влиять и на социальное окружение учащегося: попытаться привлечь его к занятиям спортом, в различные кружки. Для этого учителю нужно узнать, какие ценностные ориентации управляют поведением школьника, что для него наиболее важно, престижно, к чему он проявляет интерес. Часто попытки перевоспитать «трудного» школьника бывают безрезультатными только потому, что воспитатель плохо представляет себе те внешние источники, которые оказывают на него решающее влияние.

Одни, например, ценят физическую силу, завидуют тем, кто сильнее, стремятся следовать примеру сильного человека. Таких школьников следует сориентировать в спортивную секцию, поставить им в пример выдающегося спортсмена, раскрыв и его высокие нравственные качества, проявившиеся в конкретных поступках. Другие стремятся к лидерству, хотят верховодить ребятами. Вообще, стремление к лидерству — это нормальная потребность человека, и в желании верховодить другими нет ничего асоциального. Вопрос в том, для чего подросток хочет верховодить. Поэтому задача педагога — найти разумный и общественно полезный повод для реализации этого стремления «трудного» подростка. Тогда у него отпадет необходимость добиваться лидерства в уличной компании. Сначала его надо привлечь к ситуативному руководству группой ребят в каких-то делах, а по мере социального созревания такого учащегося можно сделать его и формальным лидером, например капитаном команды, старостой секции и т. п.

Психологическое действие такого подхода состоит в следующем. «Трудный» школьник часто искренне убежден, что он плохой, что из него ничего хорошего не выйдет. Сознание своей неисправимости отрицательно влияет на его поведение. Когда же с помощью педагога ребенок находит в себе что-то положительное, то это осознание изменяет его самооценку, открывает для него надежду на исправление, если он действительно этого хочет. Увидев свою пользу для людей, он уже не устраняется от них, не противопоставляет себя классному коллективу или спортивной команде. В нем начинает пробуждаться коллективистическое самосознание.

Открыто выраженное доверие к нравственности подростков тоже вызывает у них ответную реакцию — ведь подростки очень ценят доверие. Однако при этом надо, чтобы доверие со стороны педагога было искренним, а не воспитательным приемом, чтобы подросток поверил в эту искренность. Учитель, оказав доверие ученику, не должен оставаться пассивным наблюдателем своего эксперимента. Он должен тактично и терпеливо помогать школьнику освоиться с новой ролью, постоянно держать такого ученика в центре своего внимания, вовремя оказывать ему поддержку и помощь при возникновении трудностей.

Конечно, не каждому «трудному» школьнику следует оказывать доверие и давать ему ключи от кладовой. Здесь тоже нужен индивидуальный подход, понимание учителем психологии подростка, степени его запущенности.

В работе с «трудными» подростками необходимы в еще большей степени, чем с нормальными школьниками, такт, искренность, доверие, благожелательность. А. С. Макаренко говорил, что к воспитанию любого подростка надо подходить с оптимистической гипотезой, пусть даже с риском ошибиться. Задача учителя — разглядеть в «трудном» учащемся хорошие черты характера, скрывающиеся порой за внешним проявлением грубости, негативизма, а подчас и цинизма.

Практика показывает, что к работе с «трудными» подростками полезно привлекать бывших своих воспитанников, которые сами раньше были «трудными». Они могут послужить наглядным примером того, что еще есть время исправиться.

ГЛАВА 10

Психологические аспекты воспитания у учащихся стремления к самосовершенствованию

Стремление к самосовершенствованию, как отмечал Л. Н. Толстой, уже потому свойственно человеку, что он никогда, если он правдив, не может быть доволен собой.

Формирование потребности в самосовершенствовании должно проходить через развитие у учащихся самокритичности, ибо самоуспокоенность, самолюбование приводят к благодушию, нетребовательности к себе.

Стремление к самосовершенствованию особенно ярко проявляется в годы отрочества и юности, когда у учащихся появляется стремление быть похожими на взрослых, начинается самоопределение, поиск своего места в жизни.

> Когда говорят о воспитанности человека, часто и не задумываются над тем, хороший ли он человек. Для многих быть воспитанным значит уметь себя вести. И только! Знать правила. И только!
>
> Но нравственное воспитание непременно предполагает самооценку, самопроверку как основу отношений с окружающим миром. Во всяком случае, нравственное воспитание необходимо должно открыть человеку путь к самовоспитанию. Это главное.
>
> Панич М., 1982. С. 78.

Различают нравственное, интеллектуальное и физическое самосовершенствование. Нравственное самосовершенствование связано с самовоспитанием.[1] Интеллектуальное самосовершенствование связано с самообразованием. Самообразование осуществляется в разных направлениях, в зависимости от склонностей учащихся. Однако важна не направленность самообразования, а потребность в нем, умение пользоваться литературой, составлять конспект прочитанного, анализировать и синтезировать добываемые сведения. Физическое самосовершенствование связано с саморазвитием двигательных качеств, с формированием двигатель-

[1] Самовоспитанию учащихся и роли в нем самоконтроля посвятили ряд своих публикаций Рувинский Л. И., 1963, 1967, 1969; Сапожникова Л. С., 1967, 1969. Упомянутые публикации были использованы мной при написании данной главы.

ных умений. Следовательно, самосовершенствование является важнейшим путем формирования себя как личности, развития своих способностей, приобретения знаний и умений.

Существенным препятствием для самосовершенствования является лень, отсутствие самостоятельности, настойчивости и целеустремленности у учащихся. Трудность решения этого вопроса состоит в том, что развитие воли тоже является самосовершенствованием, поэтому нельзя откладывать саморазвитие, самообразование и самовоспитание до тех пор, пока не разовьется нужное волевое качество: оно будет развиваться вместе с самосовершенствованием.

Самосовершенствование может осуществляться и путем подражания. Оно в большей мере характерно для младших школьников и подростков, притом часто оно используется подсознательно: школьник может даже не понимать, что он копирует своего кумира.

Наиболее оптимальный период для самовоспитания — юношеский возраст, когда потребность в сознательной саморегуляции наиболее выражена, когда возникает «расположенность к самовоспитанию» (Лейтес Н. С., 1971). В подростковом возрасте, как отмечает Л. И. Рувинский (1969), имеют место только некоторые предпосылки для самовоспитания: желание утвердить в своей личности отдельные качества, и особенно самостоятельность.

10.1. Психологические особенности развития самостоятельности учащихся

Самосовершенствование учащихся связано с подавлением у них иждивенческих настроений, которые были присущи им в дошкольный период развития в связи с постоянной опекой родителей и воспитателей детских яслей и садов. Это значит, что у детей необходимо формировать такое качество, как самостоятельность.

Самостоятельность — это осуществление человеком какой-либо деятельности без посторонней помощи. Это и самостоятельное принятие решения, и осуществление намеченного, и самоконтроль, а в ряде случаев — и взятие на себя ответственности за дела и поступки. Поэтому развитие самостоятельности у детей идет вместе с развитием самосознания.

> Пусть дети изобретают, добиваются и ошибаются, мы будем им помогать, лишь бы только они побольше проявляли инициативы и интереса. Дети гораздо серьезнее, интереснее и умнее, чем мы предполагаем.
>
> Шацкий С. Т., 1962. С. 202–203.

Мотивы проявления самостоятельности у школьников разного возраста различны. Младшие дети, проявляя самостоятельность, используют ее как средство достижения частных целей. У подростков самостоятельные поступки и действия совершаются для того, чтобы подчеркнуть свое право на самостоятельность. При этом они проявляют позицию максимализма самостоятельности: стремятся утвердить свою самостоятельность более, чем это реально возможно. Причем даже в случае

предоставления подростку самостоятельности он все равно может быть не удовлетворен.

У старших школьников мотивом проявления самостоятельности является стремление испытать себя, проверить свои возможности. Это стремление имеется уже у подростков, которые хотят быть похожими на взрослых и поэтому испытывают себя во «взрослых» делах. Поэтому их стремление к самостоятельному выполнению заданий будет проявляться в большей мере, если, с их точки зрения, это задание престижно для взрослых.

Воспитание самостоятельности требует наблюдательности и такта. Иногда случается, что на первый взгляд самостоятельная деятельность класса по своей внутренней сущности вовсе таковой не является. Одно из наших наблюдений (Коломинский Я. Л.) связано именно с такой мнимой самостоятельностью. Учительница действительно могла оставлять детей без присмотра: они не разбегались, не шумели, ходили строем по школе. Все это держалось на энергии и требовательности старосты класса Лоры Н. Девочка властно покрикивала на одноклассников, «взрослым» тоном делала им замечания и время от времени многозначительно доставала какую-то бумажку и записывала туда имена нарушителей дисциплины. Характерно, что повадки и интонации девочки удивительно напоминали отсутствующую учительницу. Со стороны это выглядело довольно комично. Но детям было не смешно: они уже знали по опыту, что, когда вернется учительница, Лора совершенно точно расскажет ей обо всех их провинностях, а учительница будет потом отчитывать провинившихся. Для них одноклассница выступала уже как внешняя по отношению к классу сила, олицетворяющая учительницу и ничем от нее в сущности не отличающаяся.

Конечно, такого рода самостоятельность (а она может выступать в разных вариантах) никакого положительного эффекта не дает. Наоборот, она вредно сказывается на внутриклассных отношениях, не говоря уже о личности такого особоуполномоченного ученика.

Реан А. А., Коломинский Я. Л., 1999. С. 147.

Этапы и уровни развития самостоятельности учащихся в учебной деятельности

Самостоятельность как черта личности присуща детям и до поступления в школу (вспомним капризы малыша: «Я сам!»). Однако проявление самостоятельности в играх, в быту не может быть перенесено сразу на новый для детей вид деятельности — учение, поскольку они еще не обладают опытом (знаниями и умениями), необходимыми для самостоятельного выполнения некоторых заданий, связанных с учебной и общественной деятельностью в школе. Поэтому формирование самостоятельности в учебной и общественной деятельности проходит ряд этапов, на каждом из которых уровень проявления самостоятельности различен.

Первый этап — самостоятельность школьника проявляется лишь в исполнении того, что было запланировано одним учителем или совместно с учениками. Это низший уровень развития самостоятельности.

Второй этап — самостоятельность проявляется как в исполнении, так и в самоконтроле за выполнением упражнения.

Третий этап — к исполнению и самоконтролю добавляется и возможность самому планировать свою деятельность.

Четвертый этап — самостоятельность достигает высшего уровня развития и выражается уже в проявлении учениками творческой инициативы, т. е. в самостоятельной постановке целей и выборе способов их достижения, а также в принятии ответственности на себя за свои дела и поступки.

Условия формирования самостоятельности

Успешное формирование самостоятельности требует учета ряда обстоятельств и создания для учащихся определенных условий:

1. Развитие самостоятельности возможно лишь на основе приобретения школьниками знаний и умений, необходимых для учебной и общественной работы в школе. Это условие требуется соблюдать в связи с тем, что педагогу нужна не вообще самостоятельность (она может выражаться и в своеволии, нарушении дисциплины, тем более что часто самостоятельность выступает в сознании учащихся как бесконтрольность), а организованная самостоятельность, направленная на решение педагогических задач; кроме того, приобретение знаний и умений, т. е. опыта, помогает преодолеть некоторым учащимся психологический барьер, связанный с робостью, неуверенностью в своих силах.

2. Развитие самостоятельности должно проходить под контролем учителя. Однако, осуществляя этот контроль, учитель должен соблюдать меру. Излишняя опека учащихся, сковывание их инициативы отрицательно скажутся на развитии этого личностного качества. Учащиеся перестают думать самостоятельно, если на все вопросы им даются готовые ответы. Об этом хорошо написал С. Я. Маршак:

Он взрослых изводил вопросом «Почему?»
Его прозвали «маленький философ».
Но только он подрос, как начали ему
Преподносить ответы без вопросов.
И с этих пор он больше никому
Не досаждал вопросом «Почему?»

Учитель должен поощрять самостоятельность выносимых учащимися суждений, а не порицать их за высказывание «крамольных» мнений. Иначе (если учитель будет заставлять учащихся придерживаться только собственного мнения) что же может с ними случиться, когда по окончании школы возле них окажется сильная, но дурная личность, которая будет внушать им свои взгляды? Они не смогут противостоять из-за неимения собственного мнения. Ведь они привыкли слушать других, слушать только то, что им говорят, и повторять это.

Позднее социальное созревание многих подростков объясняется прежде всего неумеренной опекой со стороны старших, недоверием к молодежи, боязнью утратить контроль над ней.

3. Однако самостоятельность учащихся не должна вступать в противоречие с руководящей ролью педагога: слишком большая уверенность учащихся в своих возможностях тоже отрицательно скажется на педагогическом процессе. Только *разумное сочетание* самостоятельности учащихся с контролем педагога может

дать хорошие результаты. Высказывается точка зрения, что перегружать учащихся внеаудиторными формами самостоятельной работы не следует, поскольку зачастую она выполняется без какого-либо руководства и контроля преподавателя, это может приводить к накоплению пробелов, ошибок в заданиях и умениях, к слабой подготовке учащихся (Донцов В. Н., 1977).[1]

4. Формированию самостоятельности учащихся способствует их интерес к учебному или общественному заданию, использование ими на уроке технических средств обучения, самостоятельное выставление школьниками на уроке по предложению учителя оценок своим товарищам. Психологический эффект этого способа развития самостоятельности состоит в том, что отметка перестает рассматриваться учащимися как кара. Она превращается в констатацию положения. Поэтому ученики стремятся не «исправить двойку», а подняться на ступеньку выше в своих знаниях и умениях, не зарабатывают любым путем «пятерку», а хотят добиться высокого результата. Они сами становятся творцами своих оценок, что повышает их сознательность и ответственность.

Еще большие возможности для развития самостоятельности предоставляет внеучебная работа школьников в различных сферах, осуществляемая по заданию учителя, например организация вечеров и праздников в школе.

Все эти факторы должны привести к формированию у учащихся привычки быть самостоятельными. Ведь привычка — это действия или поступки, выполнение которых стало для человека потребностью. Рассуждая о роли положительных привычек, К. Д. Ушинский писал: «Самое убеждение только тогда делается элементом характера, когда переходит в привычку. Привычка и есть тот процесс, посредством которого убеждение делается наклонностью и мысль переходит в дело».[2] Он выделял два пути воспитания привычек: организация жизненного опыта и убеждение, разъяснение. Первый путь более пригоден для младших школьников, второй — для старших.

По мере интеллектуального развития вмешательства и внешняя помощь со стороны педагога должны сокращаться, а уровень самостоятельности обучаемых возрастать. Однако в реальной практике обучения желаемой степени самостоятельности школьников и студентов не наблюдается. А. К. Буряк (1986) установлено, что самостоятельная работа учащихся на уроках в общеобразовательной школе занимает только 10% общего учебного времени, а остальные 90% времени уходят на опрос и объяснение учебного материала. При этом учитель выступает в основном в роли информатора и контролера, а не руководителя и организатора самостоятельной работы школьников. И это не случайно. По данным Р. П. Безделиной (1985), свыше 86% учителей считают своей основной функцией передачу знаний.

То же наблюдается и в вузах, где активность студентов также подменяется активностью преподавателя, при том не только на лекциях, но также на семинарских, практических и лабораторных занятиях. Как показала Г. В. Скок (1973), почти на 80% практических занятий преобладает монолог преподавателя. На лабораторных занятиях доминирует контроль теоретической части курса, в организации выполне-

---

[1] В связи с этим вызывает беспокойство значительное увеличение в учебных программах часов для самостоятельной работы студентов (при переходе вузов на болонскую систему высшего образования). Пока не создано надлежащей материальной базы (компьютерной связи преподавателей со студентами), говорить о прогрессе в качестве подготовки студентов по болонской системе не приходится.

[2] *Ушинский К. Д.* Собрание сочинений. М.; Л., 1950.

ния студентами экспериментальных заданий самостоятельной работе практически не уделяется внимания. А. А. Реан (1983) тоже установил, что 2/3 общего учебного времени занимает активность педагога.

Не случайно, по данным И. А. Архиповой (1984), лишь 7% студентов второго курса и 12% студентов четвертого курса достигают высокого уровня самостоятельности в умственной деятельности, а по данным Т. А. Вороновой, высокую готовность к самообразованию имели только 8,9% студентов.

В результате более 75% студентов, так же как и их учителя, предпочитают репродуктивные методы работы, связанные с передачей, воспроизведением научной и учебной информации (Якунин В. А., 1988).

Все это приводит к слабой самоорганизации учащихся своей учебной деятельности, к пропуску занятий, к несистематической подготовке учебных заданий, несвоевременному их выполнению, неумению подготовиться к очередному занятию, к штурмовщине при подготовке к зачетам и экзаменам и в конечном итоге — к слабой успеваемости.

***

Формирование стремления к самосовершенствованию проходит через три этапа: 1) создание эталона поведения и деятельности (идеала), которому учащийся хотел бы подражать; 2) самопознание и формирование самооценки; 3) целенаправленная работа над собой.

10.2. Формирование эталона (идеала)

Эталонный образ человека, на которого учащийся хотел бы быть похожим, может возникать по-разному, разными путями.

Первый путь связан с выбором в качестве эталона человека, чем-то поразившего воображение учащегося. Это может быть герой книги или фильма, великий спортсмен, а возможно, и товарищ, обладающий какой-то яркой особенностью. Преимуществами этого пути формирования эталона являются простота и доступность, поскольку отсутствует необходимость анализа, изучения эталона («нравится — и все!»). Недостаток же состоит в том, что эталонная личность или ее образ принимается целиком — со всеми положительными и отрицательными сторонами, и учащийся начинает перенимать не только хорошее, но и плохое.

Кроме того, даже если эталонная личность целиком положительная, полностью ее скопировать все равно не удастся без ущерба для копирующего ученика, поскольку его личностные и другие особенности могут оказаться совершенно иными. Копирование может привести к потере индивидуальности.

Второй путь связан с формированием собирательного эталона. В этом случае определенные эталонные качества перенимаются от разных людей. При этом предполагается, что выделяемые на основе анализа эталонные качества будут адекватными для данного учащегося и что синтезирование этих качеств не приведет к антагонизму между ними (т. е. что они не будут подавлять друг друга, например твердость характера не будет подавлять доброту, отзывчивость). Этот путь более сложен, зато он обеспечивает совершенствование положительных сторон учащегося, принятых за эталон, без копирования отрицательных сторон эталонной личности. Кроме того, при использовании этого пути у педагога появляются большие возможности влияния на формирование эталона.

Очень важный поворотный пункт нравственного формирования в детском возрасте связан с возникновением качественно нового функционального образования — нравственных идеалов, воплощенных в духовном облике конкретного человека. Воспринятый или созданный ребенком идеал человека — это образ, который направляет поведение ребенка и служит критерием оценки других людей и самого себя. Тем самым наличие идеала означает и наличие постоянно действующего нравственного мотива. Наибольшее значение для всего нравственного развития идеалы приобретают в подростковом возрасте. Их формирование в этом периоде непосредственно связано с интересом к нравственным качествам людей, их поступкам, взаимоотношениями друг с другом. <…>

И если первоначально идеалы возникают у ребенка непроизвольно, без сознательного поиска (младшие подростки), то в дальнейшем старшие подростки сами активно ищут людей, образы которых больше всего соответствуют их нравственным стремлениям и служат опорой нравственного поведения (Дукат Л. Ю., 1961).

Психологический анализ воспитательного процесса показывает, что наличие положительных нравственных идеалов является необходимым, даже решающим условием его осуществления. И наоборот, возникновение чуждых идеалов создает серьезные препятствия воспитанию, так как в этих случаях моральные нормы взрослых не будут восприниматься подростком, поскольку они расходятся с его собственными требованиями, основанными на уже имеющемся у него идеале.

С формированием идеала связано и возникновение особых нравственных чувств: самоуважения, собственного достоинства и др. Возникают эти чувства в связи с развитием самосознания и самооценки как результат потребности подростка быть на уровне своих идеалов. Если ему удается удовлетворить эту потребность, т. е. совершить поступок, соответствующий его требованиям к себе, то у него и возникает переживание самоуважения, гордости за себя, чувство собственного достоинства.

Божович Л. И., Конникова Т. Е., 1975. С. 86–87.

Образы идеальных личностей имеют у разных учащихся неодинаковую устойчивость. Одни учащиеся быстро «воспламеняются» от той или иной личности, а затем столь же быстро разочаровываются в ней и переключаются на другого кумира. Это ведет к сумбурности, противоречивости и неуправляемости процесса самосовершенствования учащегося. Другие учащиеся, наоборот, не склонны расставаться с раз найденным эталоном личности. Часто такие учащиеся «перерастают» эталоны детства, однако продолжают «ходить в коротких штанишках», не ставят перед собой более высокие цели. В результате устаревший эталон вместо фактора самосовершенствования становится тормозом.

В связи с этим педагог должен способствовать выбору в качестве идеала такого человека, который обладает непреходящими положительными качествами и достоинствами, чтобы учащийся мог постоянно ориентироваться на этот эталон.

Задача педагога — помочь ученику изучить себя, создать образ своего идеального Я, ответить на вопрос: «Каким я хочу стать?» При этом учителю полезно знать, каким видится современным подросткам идеал воспитанного человека. В ходе проведенного нами анкетирования в исследуемых школах было опрошено 156 учащихся 8–9-х классов. Результаты показали, что для 42% старших подростков главное, чтобы человек соблюдал правила поведения, хорошо вел себя, для 28,8% — чтобы уважал старших (других, себя), для 24,7% — чтобы человек не грубил, не кричал,

не сквернословил, для 18,6% — был вежливым, для 17,8% — правильно говорил, не перебивал при разговоре, здоровался. Таким образом, на первый план выходят проблемы общения, поведения. Отношение к труду является не главным.

Логун К. А., 2001. С. 72.

10.3. Самопознание и самооценка как побудители самосовершенствования

Самопознание и самооценка

Необходимость самоизучения для совершенствования человека признавалась еще в Древней Греции, жрецы которой высекли на арке Дельфийского храма изречение: «Познай самого себя». Однако познание человеком самого себя возможно лишь при общении с другими людьми, в процессе практической деятельности. Вольфганг Гете давал совет: «Начни действовать — и ты сразу поймешь, что в тебе есть».

Существуют различные приемы самопознания, составляющие следующую структуру (рис. 10.1).

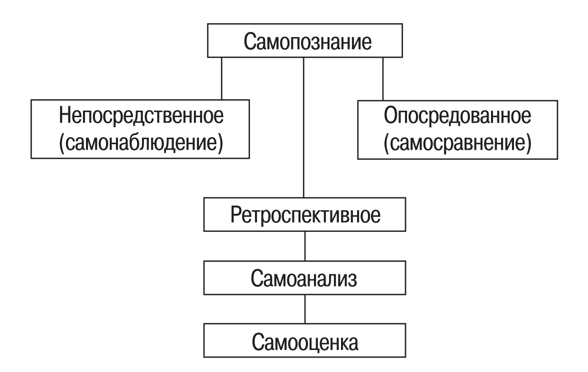


Рис. 10.1. Приемы самопознания

Самонаблюдение — это наблюдение человека за своими поступками, деятельностью, переживаниями. Оно позволяет прогнозировать свое поведение при определенных эмоциональных состояниях и своевременно включать нравственный контроль для предотвращения нежелательных действий и поступков.

Ретроспективное самопознание — это самонаблюдение за тем, как вел себя субъект в прошедшем отрезке времени, что он переживал в то время. Это самонаблюдение по имеющимся у человека вторичным образам (представлениям).

Для эффективного самовоспитания важно, чтобы самонаблюдение не превращалось в бесплодное самосозерцание и самолюбование, а являлось толчком к исправлению выявляемых недостатков.

Опосредованное самопознание (сопоставление, сравнение) осуществляется учащимися, достигшими определенного уровня самосознания, следующими путями:

сопоставлением себя с другими людьми; сравнением отношения к себе со сложившимся к нему отношением окружающих его людей (педагогов, учащихся, родителей, других взрослых). Причем у учащихся разного возраста отношение к мнению о себе других лиц различно. В младшем школьном возрасте наиболее весомым является мнение учителя и старших по возрасту, в подростковом же возрасте наиболее высоко ценится мнение одноклассников, товарищей.

Сопоставление осуществляется в процессе общения с людьми, чтения литературы, просмотра кинофильмов и спектаклей, посещения соревнований. Учащиеся нередко ставят себя на место других людей, мысленно проигрывают свое поведение в определенных ситуациях, переживают радость чужих побед и горечь поражений, полнее постигая себя через других. Это большая психическая работа, которую не следует нарушать неумелым и несвоевременным вмешательством. Ведь эта внутренняя психическая работа учащихся обогащает их личность.

Анализ собственных действий и поступков, осуществляемый часто уже по ходу самонаблюдения и сопоставления, является необходимым звеном, ведущим к формированию у учащихся самооценки. Он позволяет вскрывать причинно-следственные связи своих поступков, успехов и неудач, дает возможность судить о своей личности, о ее значимости для общего дела, в котором учащийся принимает участие. На основании анализа своей деятельности ученик может, например, составить объективное мнение о своей добросовестности, так как он знает, какие усилия приложил для достижения поставленной перед ним цели, о безынициативности или самостоятельности, об аккуратности и т. д.

В самоанализе необходимо делать упор на анализ фактических явлений, а не на анализ «чистых переживаний». Ведь объективно можно судить о себе только по своим реальным поступкам, а не вымышленным. Практическая деятельность, поведение одновременно и проверяют и формируют качества личности. Необходимо уже у школьников вырабатывать привычку к систематическому и целенаправленному самоанализу.

В результате самопознания у человека формируется обобщенное представление о себе, система установок относительно собственной личности (Я-концепция). Выделяют две формы Я-концепции — реальную и идеальную. Я-реальное — это представление личности о том, «какой я есть». Я-идеальное — представление о том, «каким бы я хотел быть». Сопоставление того и другого представлений приводит к самооценке личности. Реальная и идеальная Я-концепции в большинстве случаев различаются. Это расхождение в одном случае может стать источником серьезных внутриличностных конфликтов, а в другом случае — источником самосовершенствования личности. Многое определяется мерой рассогласования, а также его внутриличностной интерпретацией. Важно иметь в виду, что Я-концепция является не статичным, а динамичным образованием. Социальная среда (семья, школа, неформальные группы) оказывает сильное влияние на формирование Я-концепции.

Самооценка должна помогать учащемуся критически относиться к своей личности, беспристрастно разбираться в особенностях своего поведения, опознавать свои недостатки. Она во многом влияет на успешность учебной деятельности и на формирование всей личности в целом. Однако это будет иметь место только в том случае, когда самооценка будет адекватной, когда она достигнет определенного уровня развития. Исследования же показывают, что, например, в 3-м классе

адекватная самооценка имеется только у трети учащихся и почти в таком же количестве случаев имеется завышенная самооценка (Дусавицкий А. К., 1983). «Правильная самооценка, — пишет И. В. Дубровина (1978), — позволяет школьнику соотносить свои силы, способности с предъявляемыми ему требованиями, в соответствии с этим самостоятельно ставить перед собой определенные цели и задачи. Весьма важное значение самооценки состоит в том, что она выражает отношение ученика к своим возможностям (способностям) и может стать либо стимулом, либо тормозом его развития. Если ребенок поверит в свою неспособность к обучению, если он все время будет отставать в учебной деятельности от своих товарищей по классу, это не может не отразиться на формировании его личности, в частности на его эмоционально-волевой сфере. И в какие бы прекрасные воспитательные мероприятия его ни вовлекали, с формированием личности мы не справимся, так как ребенок может нормально нравственно развиваться только тогда, когда он чувствует себя с самого начала своей школьной жизни равным среди равных и по своим возможностям (способностям) усвоить программный материал, и по тому отношению, которое проявляют к нему учителя и одноклассники» (С. 131).

Часто у подростков самооценка неустойчивая, она легко и резко меняется (Серебрякова Е. А., 1956). Это объясняется тем, что в подростковом возрасте у школьников идет процесс активного формирования самосознания, самооценка еще только складывается, растут требования к себе. Поэтому подростки особенно чувствительны к своим успехам и неудачам, к оценке окружающих, к сохранению своей позиции внутри детского коллектива.

Выделяют четыре уровня развития самооценки: процессуально-ситуативный, качественно-ситуативный, качественно-консервативный и качественно-динамический.

Процессуально-ситуативный уровень характеризуется тем, что на данном уровне самооценки учащийся не устанавливает связи между своими поступками, успехами, неудачами и качествами личности. Он оценивает свое Я лишь по отдельным непосредственным результатам деятельности. Поскольку достигнутый результат может быть следствием стечения обстоятельств, самооценка может быть необъективной: достигнутый результат не соответствует личностным качествам. Стихийность, противоречивость внешних ситуаций способствует неустойчивости самооценки (сегодня волевой, завтра безвольный). На этом уровне развития самооценки наблюдается в основном самоисправление поступков: свершение одних или отказ от других.

Качественно-ситуативный уровень самооценки характеризуется тем, что учащийся устанавливает прямолинейные связи между своими поступками, достижениями и личностными качествами: победил на соревнованиях — значит целеустремленный, волевой. На этом уровне развития самооценки самовоспитание носит ситуативный характер. Она тоже еще неадекватна и неустойчива.

Качественно-консервативный уровень самооценки характеризуется разрушением прямолинейных, формальных связей между поступками, достижениями и качествами личности. Качество личности уже абстрагируется от конкретного поступка. Главную роль в самооценке принимает констатация уже достигнутого ранее уровня развития свойств личности, а новые тенденции в собственном поведении еще недооцениваются. В результате самооценка консервативна и недостаточно объективна. Учащийся начинает сознавать, что в самовоспитании легкого

успеха не добьешься. Это может привести к пессимистическому взгляду на самовоспитание, поэтому учащиеся с этим уровнем самооценки нуждаются в особом контроле и помощи педагога.

Качественно-динамический уровень характеризуется осознанием учащимся сложных зависимостей между поступками и качествами личности. Самооценка более объективна, динамична (поскольку отражает изменения во внутреннем мире учащегося). Самовоспитание становится осознанным, планомерным и активным процессом. В зависимости от обстоятельств может наблюдаться сдвиг самооценки с более высокого на более низкий уровень.

Приведенные уровни развития самооценки имеют возрастную динамику. Первый уровень характерен для младших школьников, второй — для подростков, третий — для переходного возраста из подростков в юноши, четвертый — для юношей.

Формирование самооценки у школьников в учебной деятельности рассмотрено во многих работах (Андрущенко Т. Ю., 1978; Захарова А. В., 1977; Кваде В., Трусов В. П., 1980; Макаренко И. Ю., 1983; Максимова Н. Ю., 1983; Мунтян В. Л., 1977; Рескина С. Е., 1986; Чеснокова И. И., 1977 и др.). И. И. Чесноковой выявлено, что, оценивая себя в учебной деятельности, ученики 1–3-х классов полностью полагаются на оценочные суждения учителя как авторитета. Ученики же 4–9-х классов строят самооценку на основе оценочных суждений сверстников, выступающих в качестве референтной группы. В старших классах самооценка строится на основе сравнения себя с другими при использовании выработанных внутренних критериев. Оценочные суждения других участников образовательного процесса почти не оказывают влияния на формирование самооценки.

По данным И. М. Подберезина (1948), использование самооценки в управлении своим поведением формируется постепенно. Так, у младших школьников оно проявилось в 21% случаев, у подростков — в 53 и у старшеклассников — в 66% случаев.

Самооценки могут даваться старшими учащимися дифференцированно для различных качеств. Например, они могут оценить у себя достаточно высоко такое качество, как трудолюбие, и низко — скромность или смелость. Но среди подростков часто можно наблюдать, что у плохо успевающих школьников имеется перенос переживания неуспеха на самооценку не только волевых качеств, но и нравственных.

Оценивая свои качества, подросток исходит не из анализа своих поступков, в которых проявляются те или иные качества, а из оценки себя в целом, из отношения к себе как к личности. Точно так же как если ребенок не нравится одноклассникам, он получает низкие оценки по всем своим положительным качествам (даже независимо от их реального содержания), поскольку дети оценивают его как «плохого» и эта обобщенная оценка определяет все их суждения. Следовательно, ребенок оценивает себя и других обобщенно и, исходя из этой интегральной оценки («Я — хороший» или «Он — плохой»), отмечает наличие или отсутствие положительных качеств личности. <...>

Неадекватность подростков в оценке себя не является следствием недостаточного понимания смысла оцениваемых качеств или неумения анализировать поступки людей. Она обусловлена притязаниями подростков быть лучшими среди сверстников.

Максимова Н. Ю., 1983. С. 45.

Влияния плохой успеваемости на низкую самооценку школьником своих личностных качеств не было бы, если бы на уроке оценивались не столько абсолютные достижения ученика, сколько сдвиги в научении, которые при положительном отношении ученика к предмету отражают его прилежание. Тогда ученик испытывал бы удовлетворение от того, что его результаты растут, что он достиг уже промежуточной цели. Вследствие этого он не рассматривал бы себя как бесперспективного и его самооценки качеств были бы не столь низкими. Главное же состоит в том, что ребенок привык бы ценить труд, затраченные усилия — сначала свои (через оценку педагога), а затем и других. В противном случае, видя, как некоторые его более способные товарищи без всяких усилий с их стороны, только за счет природных данных, получают отличные оценки, он может сформировать у себя неправильное представление о нравственных ценностях человека и о роли педагогической оценки в воспитании трудолюбия.

Следует учитывать, что в ряде случаев подростки не могут посмотреть на себя со стороны и правильно оценить результаты своей деятельности: их самооценки имеют неустойчивый характер и зависят то от оценивания результатов деятельности, то от оценивания своего отношения к делу, то от оценивания своего отношения к другим участникам этого общего дела.

Неадекватность самооценки может зависеть от особенностей личности. В одном случае учащиеся переоценивают свои достоинства, в другом — недооценивают. Это связано как с воспитанием (самоуверенность или неуверенность учащихся в своих возможностях, качествах), так и с некоторыми свойствами темперамента и нервной системы, находящими выражение в *уровне притязаний*, т. е. в трудности тех целей, которые ставит перед собой человек.

Учащиеся с завышенным уровнем притязаний причину своих неудач видят не в самих себе, а в окружающих, «предвзято и необъективно» к ним относящихся, поэтому они не считают нужным прилагать усилия для самосовершенствования.

Учащиеся с заниженным уровнем притязаний недооценивают себя, неохотно берутся за трудные дела, так как боятся неудач, служащих для них лишь подтверждением их невысокого мнения о своих возможностях, а не стимулом для дальнейшей работы над собой.

Расхождение в самооценке и достигаемых результатах может вызвать у учащегося острые, аффективные переживания. Особенно остро переживают это расхождение подростки, у которых очень сильно выражено стремление к достижению тех целей, которые они для себя ставят.

В связи с этим особую важность приобретают *педагогические мероприятия, способствующие формированию адекватной самооценки и уровня притязаний учащихся.*

Одним из них является организация увлекательной для подростка и юноши общественно значимой деятельности. Увлеченность ею рождает потребность соответствовать определенным требованиям к поведению в деятельности. Недостаточное воспитательное воздействие многих дел, которыми занимаются учащиеся, как раз и состоит в том, что эти дела не возбуждают стремления к успеху, не побуждают к самооценке в соответствии с определенным образцом поведения.

Не менее важным условием формирования адекватной самооценки нравственных качеств личности учащихся является многогранность деятельности. В этом случае к учащемуся предъявляется целый комплекс требований и он будет оцени-

вать себя не по одному параметру, а по многим. Это позволяет ему более дифференцированно подходить к оценке различных качеств своей личности.

Для формирования адекватной самооценки нужны четкие критерии («что такое хорошо и что такое плохо»). При отсутствии истинных критериев самооценка корректируется по случайным критериям, что еще сильнее снижает ее адекватность. Бывает и так, что оценочные критерии освоены учащимся правильно, но результаты своей деятельности (в отличие от результатов деятельности других) он оценивает не по ним. В этом случае полезны взаимооценки, взаиморецензии, сравнение.

Т. Ю. Андрущенко (1978) выявлена зависимость адекватности или неадекватности частной (ситуативной) самооценки младшими школьниками своих возможностей от *оснований оценочных суждений*:

- самооценки, обоснованные анализом объекта (степень сложности задачи («Не знаю, смогу ли. Трудный материал») или степень ее новизны («Не смогу, потому что впервые встречаюсь с этой задачей»));
- самооценки, обоснованные анализом собственной деятельности, наличием тех или иных знаний и умений;
- самооценки, обусловленные успешностью — неуспешностью прошлого опыта, внешними оценками.

Оказалось, что адекватная самооценка в наибольшей степени связана с первыми двумя основаниями самооценок (анализ трудности учебного задания и собственных возможностей) — табл. 10.1.

Таблица 10.1. Характер самооценки в зависимости от средств ее обоснования, процент случаев

Средства обоснования самооценки	Характер самооценки		
	адекватная	заниженная	завышенная
Анализ учебного задания	73	12	15
Анализ собственных возможностей	63	12,5	24,5
Обращение к внешним оценкам	29	3	68

Поскольку у учащихся неадекватная самооценка может быть как заниженной, так и завышенной, подходы педагога к учащимся при формировании у них адекватной самооценки должны быть разными.

В случае *заниженной* самооценки полезно использовать следующие приемы:

1) организовать учебно-воспитательный процесс так, чтобы учащийся периодически добивался успеха (это повышает уверенность учащегося в себе);
2) строго соблюдать принцип постепенности, чтобы реализовать прием, изложенный в пункте первом;
3) избегать критики и порицаний в оценке действий учащегося, чаще поощрять, подчеркивать положительные моменты в его деятельности;
4) не втягивать его в соревнование с другими учащимися, тем более с теми, кто лучше его подготовлен; соревноваться учащемуся лучше с самим собой под девизом: «Сегодня лучше, чем вчера»;
5) при затруднении в выполнении задания разбить его на части и уделить особое внимание вспомогательным упражнениям.

Для поднятия низкого уровня притязаний личности могут быть использованы такие свойства самооценки, как: 1) перенос ее с одних возможностей, свойств личности, учебных ситуаций или видов деятельности на другие и 2) синтез в ней актуальных и потенциальных возможностей. Педагог всегда может организовать внутри одной и той же деятельности частный успех и основанную на нем частную самооценку, а затем и перенос ее на общую самооценку возможностей школьника. С той же целью можно использовать неравномерное продвижение учащегося в различных видах деятельности, а следовательно, и неравномерное развитие самооценок, связанных с этими видами деятельности. Выполненные нами исследования показывают, что старшие школьники дифференцированно оценивают свои возможности в таких значимых видах деятельности, как учение и труд. Около 72% учащихся считают, что различия в учебных и трудовых достижениях вполне возможны (Иващенко Ф. И., 1975). Это обстоятельство и должно быть использовано воспитателем для поднятия притязаний учащегося через организацию переноса самооценки с более доступного вида деятельности на другие. Попутно отметим, что такое положение, когда в одном и том же классе педагоги, основываясь на различиях в достижениях учеников, по-разному оценивают личные достоинства одних и тех же учащихся, не является недостатком. При единообразии мнений учителей (поскольку оно во многом определяет и мнение учащегося о самом себе) возможности для реализации потребности в достижениях многих учащихся значительно суживаются.

«Актуальные проблемы...», 1980. С. 54–55.

При *завышенной* самооценке возможно использование следующих приемов:

1) периодическое создание для учащегося ситуаций, в которых бы он терпел небольшую неудачу (например, дать ему решить задачу, способы решения которой ему еще не известны);
2) начинать обучение и воспитание с достаточно трудных заданий, чтобы предотвратить «расхолаживающее» действие легкого успеха;
3) жестко оценивать достижение положительного результата при неполной реализации учащимся своих возможностей использовать порицание.

Формирование адекватной самооценки не должно быть оторвано от воспитания личности в целом. Ведь формирование умения правильно оценивать свои возможности и результаты деятельности, видеть действительные причины неуспехов и ошибок — это и развитие самокритичности, а адекватное соотнесение своей оценки с оценкой окружающих возможно лишь при правильном отношении к критике и замечаниям со стороны.

Несколько завышенная самооценка (по сравнению с оценкой учителя и соученика) не есть отрицательное ее свойство, как полагают некоторые психологи и педагоги. Наоборот, именно такая самооценка свидетельствует о заинтересованности учащегося в продвижении вперед. Она может явиться (но, конечно, не всегда) стимулом к проявлению самостоятельности и инициативы, к самовоспитанию. Нетрудно понять, что улучшить свою успеваемость отстающий ученик может только в том случае, если он высоко оценивает свои силы, считает себя способным на большее. Однако при неправильном воспитании, когда завышенные самооценка и уровень притязаний ребенка формируются не на основе реальных успехов в какой-либо деятельности, а на основе неправильной, завышенной оценки его окружающими, когда эта самооценка и уровень притязаний значительно превос-

ходят его возможности, у него могут (но не обязательно) развиться склонность к неадекватным реакциям, обидчивость, агрессивность, упрямство и т. п. (Божович Л. И., Славина Л. С., 1976).

«Актуальные проблемы...», 1980. С. 55.

Возрастные особенности формирования самооценки

В младших классах самооценка является отражением оценки со стороны других людей: «Если учитель похвалил меня — значит я хороший, если сделал замечание — значит я плохой». У подростков появляется собственно самооценка, однако она касается лишь внешних своих действий и поступков, без анализа их мотивов. Критерием самооценки у подростков выступают вначале только внешние результаты поступков. Отсюда и неустойчивость самооценки, склонность к крайностям: подростки считают себя либо гениями, либо ничтожествами, третьего для них не существует. Их самооценка сверхобобщенна — любая мелочь может в корне изменить отношение подростка к себе. Если он оценивает себя не очень высоко по какому-то одному качеству, то мнение о себе снижается и по всем остальным.

В то же время именно такая — противоречивая и подвижная самооценка — необходима подростку: она позволяет ему подтянуть себя к новым, «взрослым» критериям развития личности. Важно только, чтобы эти временные самооценки, поскольку они неадекватны, не закрепились на всю жизнь. Плохо, если у юноши, а тем более взрослого, останутся самооценки мальчика-подростка, для которого характерно смутное представление о себе, неосознавание в себе главного, установка видеть в себе положительное и не замечать отрицательное.

У старших школьников самооценка достигает более высокого уровня: оцениваются личностные качества на основе анализа причин совершенных поступков. В сознании устанавливаются связи между поступками и качествами личности.

Целенаправленное формирование адекватной самооценки является важнейшей предпосылкой самосовершенствования учащихся, так как показана прямая зависимость уровня самовоспитания от уровня самооценки. При недостаточно сформированной самооценке самовоспитание возможно лишь в виде исправлений отдельных поступков или саморегуляции разрозненных актов поведения. Только высокий уровень сформированности самооценки позволяет осуществлять самовоспитание как осознанный планомерный процесс.

10.4. Этапы и средства самовоспитания подростков и старших школьников

Самовоспитание подростков и юношей должно развиваться последовательно, через ряд этапов: 1) выявление своих недостатков; 2) разработка программы и личных правил самовоспитания; 3) реализация программы с помощью приемов самостимуляции и самопринуждения; 4) контроль результатов самовоспитания и коррекция программы самовоспитания.

Выявление своих недостатков

В результате самооценки учащиеся выявляют у себя недостатки, которые они хотят преодолеть. Эти недостатки могут иметь разную природу. С одной стороны, под своим недостатком учащийся может понимать *отставание от нормы развития* положительного качества. С другой стороны, недостатком он может считать недоразвитие положительного качества *по сравнению с имеющимся у него идеалом*. В этом случае недостаток незаметен для окружающих, и поэтому собственная инициатива в его преодолении играет решающую роль.

Возможны случаи, когда под недостатком учащиеся понимают *наличие отрицательного качества*. В отличие от предыдущих случаев, когда требуется в целях самовоспитания дальнейшее развитие положительного качества, здесь самовоспитание выражается в преодолении отрицательного качества, в *перевоспитании*. Перевоспитание состоит в ломке старых, отрицательных стереотипов и имеет конфликтный характер.

Перевоспитание проходит в несколько этапов. Подготовительный этап характеризуется образованием предпосылок для возникновения внутреннего конфликта. Путем воспитания у учащегося создаются новые формы поведения, которые вступают в противоречие со старыми наклонностями и привычками. На втором, конфликтном этапе отрицательные привычки, качества отвергаются учащимися, моральные — становятся личными. Третий этап перевоспитания характеризуется стремлением ученика к самовоспитанию в соответствии с усвоенными положительными идеалами вследствие недовольства своими недостатками.

Разработка программы и личных правил самовоспитания

Самовоспитание, направленное на преодоление недостатков, осуществляется успешно только при наличии *программы самовоспитания*. Она состоит в обещании себе, в самообязательствах осуществить определенную деятельность по самовоспитанию. Многие выдающиеся люди оформляли свои самообязательства и личные правила самовоспитания письменно, что способствовало более четкому построению программы самовоспитания, лучшему сохранению в памяти, «узакониванию» правил и программы самовоспитания.

Вот правила самовоспитания, написанные для себя К. Д. Ушинским: «1. Спокойствие совершенное, по крайней мере внешнее. 2. Прямота в словах и поступках. 3. Обдуманность действия. 4. Решительность. 5. Не говорить о себе без нужды ни одного слова. 6. Каждый вечер добросовестно давать отчет в своих поступках. 7. Ни разу не хвастать ни тем, что было, ни тем, что есть, ни тем, что будет».[1]

Программы самовоспитания могут быть краткосрочными и долгосрочными. Важно, чтобы последние не были перегружены многочисленными мелкими самообязательствами, так как, разбрасываясь, школьник не в состоянии будет полностью выполнить задуманное. А неосуществленность самообязательств приводит к потере интереса, к снижению целеустремленности.

Оптимальная программа самовоспитания должна отвечать следующим требованиям: состоять из трех — пяти самообязательств; быть рассчитанной на определен-

[1] *Ушинский К. Д.* Собрание сочинений. М.; Л., 1952.

ный период, с точным обозначением времени достижения поэтапных и конечной цели самовоспитания; должны быть продуманы способы реализации намеченного; новые обязательства должны приниматься лишь после выполнения ранее взятых, а нереализованные задачи должны включаться в новую программу самовоспитания, причем школьник должен добиться их обязательного выполнения.

Реализация программы самовоспитания

Программа самовоспитания реализуется с помощью приемов, которые делят на две группы: самостимулирование и самопринуждение.

Приемы самостимулирования включают в себя самоубеждение, самоободрение и самовнушение.

Самоубеждение — это прием, используемый человеком, когда ему нужно утвердиться в правомерности своих поступков, обосновать правомерность принятия того или иного решения, утвердить себя в своих возможностях. Необходимость этого приема возникает из-за того, что на пути достижения цели человек встречается с трудностями, сомневается в правильности выбранного пути и успехе. В результате он может растеряться, поверить в бесцельность задуманного. В этом случае им должна использоваться дополнительная аргументация, доказывающая ему самому, что его растерянность и утрата веры в успех необоснованные. Помогает преодолевать внутренние разногласия личности прием *сравнения доводов*. Последовательное сравнение от наиболее существенных к менее значимым, оценка весомости каждого довода позволяют человеку прийти к нужному выводу, превратив его в руководство к дальнейшим действиям при самовоспитании.

Самоободрение используется для придания себе уверенности. Это один из способов оптимизации своего психического состояния, придания настроению мажорности. С этой целью при колебаниях человека полезно вспомнить других людей, которые в сходной ситуации выходили победителями над собой. Воодушевляет надежда, что «раз другие сумели преодолеть эту трудность, то и я тоже смогу». Еще больший эффект дает воспоминание случаев, когда сам человек справился с возникшей трудностью.

Самовнушение — метод, используемый для укрепления веры человека в свои возможности и для регуляции своего эмоционального состояния. Самовнушение связано с концентрацией внимания на словесных формулах, с помощью которых человек внушает себе желаемое: должен — хочу — могу — есть (например: «Я должен быть выдержанным — я хочу быть выдержанным — я могу быть выдержанным — я выдержанный»). При этом следует придерживаться ряда правил: формулы текста должны ясно и точно отражать цель самовнушения; произносимые фразы должны быть лаконичными; смысл этих фраз должен быть только утвердительным (нельзя использовать «не»).

Сложность воспитательного процесса в подростковый период во многом определяется тем, что акцент в это время должен делаться на процессе самовоспитания, контролируемом воспитателями в ненавязчивой форме. В противном случае воспитательные воздействия не только не возымеют эффекта, но могут привести к прямо обратному результату.

Для контролирования процесса самовоспитания педагогу необходимо учитывать *внутреннюю позицию* подростка — его отношение к тому объективному положению, которое он реально занимает в жизни, и к тому положению, которое он хочет занимать (Божович Л. И., 1968). Внутренняя позиция обусловливает отношение ребенка к окружающим и к самому себе. <...> Педагогу очень важно учитывать, что какие бы требования он ни предъявлял подростку, они не будут действенны до тех пор, пока не станут собственными требованиями ребенка по отношению к самому себе. Последнее же произойдет в том случае, если выполнение соответствующих требований дает возможность подростку занять то положение, к которому он стремится, т. е. соответствующее его внутренней позиции.

Гуткина Н. И., 1984. С. 101.

Приемы самопринуждения, используемые в целях самовоспитания, выражаются в несколько иной форме, чем приемы самостимулирования. К ним относятся самоосуждение, самозапрещение (самоприказ) и самонаказание.

Самоосуждение — это искреннее недовольство своими действиями, поведением, направленностью мышления. Критическое отношение к себе является показателем духовного здоровья личности. Оно стимулирует личность к самосовершенствованию, не дает учащимся самоуспокаиваться. Форма проявления этой внутренне осознанной неудовлетворенности собой может быть различной. Это может быть и самокритика, осуществляемая в виде внутреннего диалога, это и укор собственной совести, и гневный монолог в свой адрес за проявленное малодушие, беспринципность. Однако какую бы форму ни приняло самоосуждение, оно приводит к положительным результатам в самосовершенствовании.

Самозапрещение — это добровольный отказ от собственных намерений при наличии сильного желания сделать что-то. Ограничительная функция этого приема служит сосредоточению усилий учащегося на конкретных пунктах самообязательства. Самозапрещение позволяет разрешать возникающие внутренние противоречия, предотвращая возможные конфликты с окружающими людьми. В борьбе желаний этот прием помогает реализовать в первую очередь те побуждения, которые содействуют индивидуальному развитию. Применяя самозапрещение, человек как бы накладывает вето на соблазны, уводящие его в сторону от намеченного пути самовоспитания.

Своеобразной формой самозапрещения является самоприказ. Это отдача себе в решительной, категоричной форме запрещения: «Выполнять режим!», «Терпеть!» и т. п.

Нередко к приемам самопринуждения относят самонаказание. Однако использование этого приема вызывает у ряда психологов и педагогов возражение. Самонаказание в отличие от наказания является не средством побуждения личности к раскаянию, к переживанию своей вины, а лишь их результатом. Важны же переживание школьником своей вины, недовольство собой. Самонаказание не усугубляет эти переживания, а, наоборот, облегчает их: школьник, отказавшийся от мороженого за то, что получил двойку, своим самонаказанием на самом деле лишь снимает с себя часть вины и ответственности за свой поступок. Поэтому самонаказание выступает, по сути дела, средством самоуспокоения.

Сказанное относится, кстати, и к непременному требованию взрослых к детям, чтобы они извинились перед другим человеком, если они нагрубили ему; такое

извинение «из-под палки», без переживания своей вины, без осознания безнравственности своего поступка, тоже является одним из вариантов «отпущения грехов», не только не несущим воспитательного эффекта, но скорее, наоборот, формирующим у учащегося привычку к формальному соблюдению нравственных норм поведения. Следует учитывать и опасные последствия самонаказания, так как у подростков и юношей оно может принимать формы самобичевания.

Самоконтроль и коррекция программы самовоспитания

Самовоспитание — длительный и непрерывный процесс, который требует постоянного самоконтроля. Душевная лень, выражающаяся в отсутствии настойчивости, является серьезным препятствием для самовоспитания.

Самоконтроль играет роль внутреннего регулятора в процессе самовоспитания, повышающего управляемость собственной деятельностью и поведением. Овладение самоконтролем и умелое его использование в повседневной жизни требуют от человека интеллектуального и волевого напряжения, особенно в начальном периоде самосовершенствования. Поэтому он слабо развит у большинства детей и у некоторой части взрослых. С самоконтролем связано и самообладание, т. е. контролирование своих эмоциональных реакций. Благодаря самообладанию человек может погасить вспышку гнева, раздражительность, побороть боязнь, нерешительность.

Л. И. Рувинский выделяет виды самоконтроля: непреднамеренный (непроизвольный) и преднамеренный (произвольный), связанный с сознательно поставленной целью следить за точностью реализации программы по самовоспитанию. Это дает возможность корректировать эту программу в случае обнаружения отклонений от нее.

Развивая у себя способность к самоконтролю, учащийся вначале должен наметить главные события и установить небольшой срок контроля за собой (день, неделю). Затем продолжительность контролируемых периодов должна постепенно увеличиваться, а внимание должно переключаться на большее число объектов. В результате самоконтроль станет привычкой.

Самоотчет — это отчет перед собой о прожитом отрезке времени, связанном с программой самовоспитания. Назначение самоотчета — повысить ответственность человека за точное и полное выполнение взятого обязательства. Периодическое использование этого приема играет роль стимулятора самосовершенствования. Самоотчеты могут быть промежуточными и итоговыми. Задача промежуточных самоотчетов — своевременно устранять изъяны в программе самосовершенствования и на этой основе изменять методику работы над собой. Цель итоговых самоотчетов — обобщение результатов проделанной работы за время действия взятого обязательства, с тем чтобы составить новую программу самовоспитания. Осуществление самоконтроля и самоотчета облегчается, если учащийся ведет дневник. В этом случае учащийся не может забыть, что он должен был сделать сегодня, или за неделю, или за месяц по самовоспитанию. Кроме того, запись о сделанном позволяет подводить итоги, находить путем анализа просчеты в программе самовоспитания и вносить в нее исправления. Некоторые исследователи, отмечая положительную роль ведения дневника, приходят к выводу, что дневник помогает человеку припомнить события и продумать их значение, приучает фиксировать события и раздумья над ними, со-

действует анализу деятельности и поведения, составлению программы, контролю за ее выполнением и внесению в нее коррекций. Имеются, однако, и противники ведения дневников. Они считают, что дневники мешают активной, полнокровной деятельности, отвлекают людей от преобразующей их личность работы.

Итак, самовоспитание — сложный процесс, включающий в себя ряд компонентов и протекающий по определенным стадиям, с участием сознания и воли. Самовоспитание — это не мероприятие и не график, который висит на стене («Сегодня от 10.00 я буду принципиальным и честным, завтра от 12.00 буду смелым и отважным, послезавтра от 14.00 — добрым и отзывчивым...»). Учащийся должен уяснить для себя по крайней мере две вещи: какой желанной цели посвятить себя и как этой цели достичь. С воплощением в жизнь этой программы, собственно, и начинается становление характера.

10.5. Возрастные особенности самовоспитания

В зависимости от возраста учащихся самовоспитание имеет ряд особенностей.

У школьников младших классов самовоспитание связано лишь с *самоисправлением поступков*. Это еще лишь зачатки самовоспитания. Школьник, совершая правильные поступки и отказываясь от неправильных, не стремится при этом изменить и качества личности, так как не осознает их, не связывает их с совершаемыми поступками. На самоисправление его направляют оценки взрослых, в соответствии с которыми он хочет стать «хорошим».

Подростки хотят воспитывать в себе в основном волевые качества («силу воли»): смелость, настойчивость, выдержку, дисциплинированность. Из других качеств называются чуткость, скромность. Самовоспитание у них связано с *самоутверждением качеств личности через отдельные поступки*. Противоречие между стремлением подростков максимально утвердить свою самостоятельность и имеющимися у них возможностями приводит к переживанию ими ограниченности своих сил. В связи с этим подросток начинает оценивать свои качества, понимать, какие у него имеются недостатки, видеть в них причину своей ограниченности. Это побуждает его заняться самовоспитанием.

Однако у подростка факт совершения поступка не отделяется от факта наличия или отсутствия определенного качества личности: он считает, что, раз он совершил смелый поступок — значит, он смелый. Поэтому он и стремится совершать поступки, не отдавая, однако, себе отчета в том, что тем самым он развивает, воспитывает качества. Для него совершение поступка — это проявление уже имеющегося в его представлении качества. Отсюда возникает первая особенность самовоспитания подростка — *низкий уровень осознанности самовоспитания*. Вторая особенность состоит в *узости набора воспитываемых качеств*. Подростки обращают внимание лишь на те качества, которые наиболее актуальны для них в данное время или поразили их воображение. Способствует узости программы самовоспитания и то обстоятельство, что подростки обращают больше внимания на внешнюю сторону поступков своих кумиров, мало задумываясь над мотивами этих поступков и переживаниями героев. Третья особенность самовоспитания подростков состоит в его *ситуативности*. Большая впечатлительность подростков и в связи с этим быстрая смена идеалов приводят к тому, что подростки оказываются не в состоя-

нии сами управлять своей целеустремленностью, достигать путем самовоспитания однажды поставленной задачи.

В юношеском возрасте самовоспитание связано с *выделением качеств личности как специального объекта самовоспитания*. Приобретая опыт в самовоспитании, юноши начинают понимать, что те или иные поступки еще не гарантируют наличия этих качеств. Поэтому в юношеском возрасте происходит разрушение прямолинейных связей между конкретными поступками и качествами личности, последние начинают все больше абстрагироваться от конкретных поступков. Для них доказательством наличия какого-либо качества становится *систематичность* совершения тех или иных поступков. Юноша уже понимает, что систематическое совершение тех или иных поступков приводит к развитию, закреплению того или иного качества. Тем самым самовоспитание переходит на новый качественный уровень — *совершенствования качеств личности*.

Для достижения поставленных целей юноши создают программу самовоспитания, которая более содержательна, объемна и реалистична, чем у подростков. Обогащению программы самовоспитания способствует самоопределение юноши, желание лучше подготовить себя к избранной деятельности, заслужить симпатии и уважение привлекательного для него представителя противоположного пола.

10.6. Типичные ошибки самовоспитания

Часто в процессе самовоспитания учащиеся допускают ошибки, сводящие на нет их стремление к самосовершенствованию:

1. Абстрактность цели, выбираемой подростком: он ставит цель — стать волевым или организованным, но каково конкретное содержание этой цели, подросток не знает. Поэтому он не знает ни средства (оно выбирается случайно), ни объема работы по самовоспитанию, ни примерных затрат времени, что снижает его целеустремленность.
2. Несоизмеримость цели и реальных возможностей подростка: нереалистичная оценка подростками своих возможностей приводит к тому, что цель, даже конкретно сформулированная, оказывается невыполнимой. Например, учащийся может взять самообязательство выполнять каждый день по пятьдесят приседаний; уже через два-три дня он убедится, что ему это не по силам, и прекратит всякие попытки развивать силу ног.
3. Бессмысленность цели, использование наивных, а подчас и опасных для здоровья средств. Например, решив стать волевым, отказывается от приема определенной пищи, в том числе и необходимой для нормального развития его организма. Это приводит к снижению работоспособности и как следствие — снижению волевой активности.
4. Одновременный выбор множества целей: каждая из этих целей в отдельности могла бы быть достигнута, но вместе их достигнуть невозможно.
5. Нарушение правильного соотношения ближних и отдаленных целей: школьник может взяться за изучение учебника для института, а знаниями, которые даются на уроках, может пренебрегать. Это обусловлено желанием учащих-

ся быстрее достичь цели, но ведет к нарушению принципов доступности и постепенности.

6. Отсутствие отдаленной цели: ученик видит только ближайшие цели, не задумываясь над тем, к какому конечному результату они должны привести. В этом случае удовлетворение от достижения ближайших целей не способствует самовоспитанию, так как по сути ученик живет лишь сегодняшним днем. В результате у него формируется установка: «Зачем загадывать далеко вперед, к чему-то стремиться в будущем, ведь жизнь быстро меняется».
7. Отсутствие критерия успешности. К примеру, делая утром зарядку, подросток взмахнул несколько раз руками, два-три раза присел и считает, что достаточно потрудился над развитием мышечной силы.
8. Неправильная реакция учащегося на неудачу в самовоспитании: даже маленькую неудачу он может расценить как доказательство его бездарности, безвольности, в результате чего он бросает начатое самовоспитание.
9. Ошибки в содержании самовоспитания, т. е. неправильное определение того, что надо воспитывать. Это связано с тем, что многие подростки и старшие школьники неправильно понимают и оценивают некоторые качества личности: положительно оценивают упрямство, лихачество, отрицательно же — скромность, чуткость. В результате у них возникает стремление развивать положительные, с их точки зрения, качества, на самом деле являющиеся отрицательными, и изживать отрицательные, с их точки зрения, черты характера, в действительности являющиеся положительными. Самовоспитание может иметь и антиобщественную направленность. Школьник, например, воспитывает в себе жестокость, чтобы казаться в глазах ребят из своей компании смелым, становится циником, чтобы показать независимость своих суждений и «свободу» от норм общественной морали, и т. д.

***

Почти все подростки пытаются «в понедельник» начать новую жизнь, но не приступают к самовоспитанию, поскольку не знают, как это делать. По данным одного исследования, только 0,3% подростков имели сколько-нибудь определенные посильные планы самовоспитания. Задача учителя — оказать помощь в разработке такого плана. Это особенно актуально в связи с тем, что самовоспитание может осуществляться как в социально положительном, так и в социально отрицательном направлении. Поэтому чрезвычайно важно знать направленность самовоспитания и формировать его общественный вектор. В последнем случае самовоспитание означает сознательную, систематическую работу учащихся над собой по формированию у себя общественно ценных качеств личности, по преодолению недостатков поведения, отрицательных черт личности.

ГЛАВА 11

Трудовое воспитание и профориентация учащихся

Вопросу трудового воспитания посвящено довольно большое количество исследований и публикаций (Денисов И. Д. с соавт., 1988; Иващенко Ф. И., 1983; Климов Е. А., 1984; Кудрявцев Т. В., Фарапонова Э. А., 1987; Макаренко А. С., 1949; Ушнев С. В., 1985, 1986; Фельдштейн Д. И., 1968; Чебышева В. В., 1978; и др.). Естественно, в этих работах во многом нашли отражение установки «партии и правительства» советского времени, т. е. подход к трудовому воспитанию был в значительной мере идеологизирован. Однако в этих публикациях постулировались и психолого-педагогические положения, независимые от политического строя, которые и будут рассмотрены ниже.

11.1. Воспитание положительного отношения к труду

Воспитание положительного отношения к труду начинается, очевидно, с формирования у дошкольников и младших школьников *уважительного* отношения к труду своих родителей, нянечек, персонала школы, о чем пишет А. А. Люблинская (1977). Но для этого дети должны понимать, какой труд вкладывают взрослые, выполняя ту или иную работу. В проведенном А. А. Люблинской опросе детей 1–2-х классов о том, где и кем работают их матери, что они делают на работе, трудно ли им работать, в подавляющем большинстве ответов обнаружено полное непонимание детьми сути труда близкого им человека. «Моя мама инженер. Работает на заводе». — «Что делает?» — «Ходит по заводу и распоряжается. Работа нетрудная. Ведь мама только распоряжается, а работают рабочие»; «Моя мама кассир в сберегательной кассе. Деньги получает и записывает. Работа совсем не трудная. У нее есть счеты и такая машинка. Она все делает сама». «Можно ли ожидать, — задается вопросом А. А. Люблинская, — что дети будут уважать труд своих матерей, если они так поверхностно, так примитивно представляют его себе? Не может быть воспитано в этом случае и уважительное <...> отношение к человеку-труженику» (С. 114). Возможно, требовать от дошкольников и первоклассников правильного представления о характере труда в той или иной профессии еще рано, но добиваться уважительного отношения к *любой* профессии и вкладываемому в то или иное дело труду — необходимо. Ведь это сказывается на *культуре поведения* детей

на улице, в школе, дома. Уважающие труд других людей учащиеся не будут сорить, ходить по газонам, пачкать и портить вещи и т. д.

Воспитание положительного отношения к труду включает:

- воспитание уважения к людям труда и продуктам их деятельности;
- воспитание у школьников желания трудиться (трудолюбия);
- формирование понимания, что труд является первейшей, жизненно необходимой обязанностью и потребностью человека;
- осознание важности и социальной значимости труда каждого человека для развития всего общества;
- воспитание честного, ответственного отношения к любому труду;
- воспитание творческого отношения к любому труду.

Трудолюбие — это не только осознание человеком того, что сущность жизни — труд. Это приобретение навыка или привычки — морально-этической привычки трудиться. <...>

Воспитать это моральное качество не просто. В этом убеждает нас практика учебной и воспитательной работы. Были в нашей школе различные виды трудовой деятельности учащихся: обучение в мастерских, производственное обучение, общественно полезный труд, труд на совхозных и колхозных полях. Все это было, но далеко не всегда нам удавалось достигать необходимых воспитательных результатов: часть детей после окончания школы так и не были подготовлены к труду и не приобрели этого бесценного морального качества — трудолюбия. Почему?

Может быть, в школе просто не было достаточного количества учебных часов на физический производительный труд для учащихся, и в этом решение всего вопроса? Достаточно ввести с 1-го класса обучение трудовым умениям, а в старших классах не только увеличить количество часов на труд, но сделать его производительным — и проблема воспитания трудолюбия будет автоматически решена?

В этом, на мой взгляд, таится большая опасность. <...> Когда говорят об ученическом труде, то, как правило, имеют в виду только физическую деятельность учащихся на уроках трудового обучения, при выполнении общественно полезного труда, производственной деятельности и т. д. А это приводит к смешению двух близких, взаимопереплетающихся, но все же разных понятий: трудовое воспитание и трудовое обучение. Ведь трудовое обучение (навыкам, умениям, профессии) ни в коем случае не гарантирует воспитания трудолюбия: может воспитывать, а может и не воспитывать или воспитывать недостаточно. Все дело в том, что чаще всего трудовая деятельность учащихся (включая и учебную) рассматривается как универсальное средство трудового воспитания. Забывается о том, что воспитывает не сама трудовая деятельность как таковая, а те межличностные отношения, которые создаются при этом. Еще А. С. Макаренко предупреждал, что с точки зрения воспитания труд может быть нейтральным или даже вредным, если не будет создана необходимая организация этой деятельности. Педагогам необходимо продумать, как эту деятельность организовать, чтобы она была не только производительной (что важно!), но и по-настоящему воспитывающей. <...> Очень важно, чтобы учащийся добросовестно и постоянно участвовал в различных видах деятельности, которые имеют для него общественную или личную значимость. Только тогда будет происходить не только процесс воспитания трудолюбия, но и сопутствующих и крайне необходимых для трудовой деятельности навыков: трудовой дисциплины, аккуратности и ответственности.

Шевченко С. Д., 1984. С. 86–88.

Естественно, воспитание положительного отношения к труду не должно ограничиваться беседами с учащимися, проведением с ними экскурсий на предприятия. Необходимо приобщать школьников к различным посильным для них видам труда. Эти задачи должны решаться не только на уроках труда, но и на уроках физики, химии, биологи, физкультуры и других.

Ставя своей целью формирование у молодежи реальной потребности в труде, привычки работать, следует иметь в виду, что достичь этого у одного и того же лица по отношению ко всем видам труда, конечно, невозможно и вместе с тем вряд ли необходимо. Пробудить у одного и того же человека любовь ко всякому виду труда — невыполнимая задача. <…> Нельзя любить каждый вид труда и желать заниматься им. Но недопустимо и обратное: неуважение к тем или иным, имеющим общественное значение видам труда, в том числе к тем из них, которые в силу сложившихся условий оказались менее квалифицированными, менее богаты интеллектуальным содержанием.

Смирнов А. А., 1984. С. 108.

Задачей учебно-трудовой деятельности является формирование у учащихся психологической готовности к труду как устойчивого психического состояния личности (Фарапонова Э. А., Ушнев С. В., 1990). Психологическая готовность к труду характеризуется такими качествами, которые обусловливают положительное отношение к трудовой деятельности, возможность ее активного творческого осуществления, актуализацию этой возможности при возникновении общественной и личной необходимости. Психологическая готовность к труду — сложное многоуровневое образование, включающее в себя как личностные компоненты — особенности мотивов, интересов, отношения к труду, определенные качества личности, важные для продуктивной трудовой деятельности, так и операциональные — систему политехнических знаний, общетрудовые умения, особенности технического мышления (Кудрявцев Т. В., Фарапонова Э. А., 1987; «Психологические основы...», 1988; Фарапонова Э. А., 1982).

Формирование психологической готовности к труду — процесс длительный и многоэтапный. В школе учащиеся проходят через первый этап — допрофессиональную трудовую подготовку, включающую учебно-трудовую деятельность и общественно полезный производительный труд (работы по благоустройству пришкольных участков, полевые работы и т. п.).

В исследовании А. Б. Орлова (1979) было показано, что для склонных к профессионально-трудовой деятельности учащихся свойственны «развитые перспективы»: их намерения во времени простираются далеко в будущее, тогда как у не имеющих сформированной склонности к труду они простираются не далее чем на один год. Для первых характерна внутренняя ответственность за результаты своих действий: они рассматривают их как следствие в значительной степени личных, контролируемых факторов — знаний, умений, способностей, силы воли и т. п. Вторые успешность или неуспешность результатов своих действий приписывают таким неконтролируемым факторам, как случай, судьба.

Иващенко Ф. И., 1980. С. 21.

Э. А. Фарапонова и С. В. Ушнев отмечают: «Характерным недостатком традиционной организации трудового обучения является то, что на уроках труда и в производительном труде учащиеся в основном выполняют по заданным извне разработкам, плану отдельные изолированные операции, которые также извне контролируются и оцениваются». При этом самостоятельности, инициативности, творчества и осмысленности всего трудового процесса не требуется. Слабо используется совместная и коллективно-трудовая (при включенности всего класса) деятельность. Необходимость ее обусловлена тем, что при совместной учебно-трудовой деятельности формируются отношения взаимопомощи, ответственной зависимости, стремление достичь общей цели. Коллективная учебно-трудовая деятельность способствует обсуждению индивидуальных проектов, поиску оптимальных вариантов решения трудовой задачи, что способствует формированию навыков общения и взаимодействия (Ушнев С. В., 1985, 1986; Фарапонова Э. А. с соавт., 1989).

Достаточно укоренилось в практике и в психолого-педагогической литературе неправомерно узкое понимание труда как деятельности по созданию материальных ценностей. <…> Однако продуктами труда в условиях современной культуры являются не только материальные ценности в традиционном значении слова, но также информация, полезные действия по обслуживанию людей, упорядоченность социальных процессов. <…> Если так, то ресурсы и возможности трудового воспитания, обучения школьников существенно расширяются. А именно если можно интерпретировать как труд не только собирание металлолома, подметание мусора в парке или сборку магнитных защелок на школьном конвейере, но и работу по сбору, упорядочению, оформлению сведений, по шефству над младшими, по организации сверстников, тогда и сфера трудового воспитания может пониматься как более широкая и она может быть не добавкой к многим интересным делам, а органичным компонентом любого школьного и внешкольного дела. <…> Таким образом, чтобы воспитание стало по существу трудовым, совсем не обязательно (и вместе с тем недостаточно) поставить каждого школьника к рабочему месту в цехе, в мастерской, на ферме.

Климов Е. А., 1984. С. 13.

В справедливости этих слов можно убедиться, если вспомнить, как слесарь-водопроводчик Афоня из одноименного фильма «обучал» своих подопечных этому ремеслу.

11.2. Самоопределение учащихся и выбор ими профессии

Самоопределение — это этап формирования самосознания, когда юноши и девушки начинают поиск смысла жизни, осуществляют сознательный выбор жизненного пути. Поиск смысла жизни, как отмечает польский психолог К. Обуховский, является одной из важнейших ориентировочных потребностей личности. Юноши и девушки начинают осознавать свою жизнь не как серию случайных, разрозненных событий, а как целостный процесс, имеющий определенное направление, преемственность и смысл. При этом, как пишет И. С. Кон, вопрос, стоящий перед юношей, заключается не только (и даже не столько) в том, *кем* быть в рамках су-

ществующего разделения труда (т. е. какую выбрать профессию), сколько в том, *каким* быть, где можно принести наибольшую пользу человечеству (моральное самоопределение). Желание приносить пользу людям и связанные с этим духовные потребности явно превалируют у большинства школьников над интересом к материальным благам. В старшем подростковом и юношеском возрасте многие учащиеся уже понимают, что социальная ценность человека определяется тем, насколько его деятельность способствует прогрессу общества, и что личное счастье, полнота жизни и удовлетворенность ею зависят и от общественно значимой деятельности.

Чем более зрелым в социальном плане является старшеклассник, тем больше его устремлений направлено в будущее, тем больше у него формируется мотивационных установок, связанных с намечаемой перспективой жизни. По данным В. А. Алексеева (1965), в 14 лет только 17% подростков представляют свое будущее, а в 15 лет уже 84% планируют его.

Однако для учащихся старших классов характерна *созерцательность*. В мечтах они «проигрывают» те многочисленные роли, которые пока недоступны им в реальной жизни. Как отмечает И. С. Кон, юношеская мечта — важнейший механизм формирования ценностных ориентаций личности, социальных потребностей. Учащиеся создают своим воображением многочисленные ситуации, в которых вырабатывают свое отношение к самым различным жизненным фактам и явлениям. Они воображают себя космонавтами, знаменитыми артистами, спортсменами. Эта иллюзорность идеала, характерная для созерцательной ранней юности, часто удовлетворяет школьников, не делающих никакой попытки осуществить свою мечту, откладывающих ее воплощение в действительность «на потом» Учителю важно определить, представляет ли себе школьник свое будущее как нечто, что «само придет», или у него есть стремление достичь своей мечты в реальности. При наличии представления, что мечта осуществится «сама собой», учащийся нуждается в перевоспитании. Однако при этом нужно не отметать идеалы школьника, а, освободив его от пустых абстракций, сохранить в нем то, что есть истинного. Для этого ученик должен включиться в деятельность, которая приближала бы его к мечте, готовила бы его к профессии, которая ему нравится.

Мечты о выборе той или иной профессии имеются уже у младших школьников, однако в этих мечтах больше романтизма, чем реальной оценки своих возможностей и ситуаций. Начиная с 9-го класса вопрос о профессиональном самоопределении встает со всей конкретностью и серьезностью. Девятиклассникам предстоит решить — продолжить обучение в школе или поступить в среднее профессиональное учебное заведение. И здесь им необходима помощь старших, в том числе и учителей. Но для этого учителя должны учитывать факторы, обусловливающие выбор профессии, и их роль в той или иной ситуации.

В реальной жизни выбор профессии определяется действием многих факторов, как внешних, так и внутренних.

К внешним факторам относятся потребность общества на данном этапе его развития в определенных кадрах, престижность профессии, наличие в данной местности определенных профессиональных учебных заведений и предприятий, наличие в них конкурса и вакантных мест. Влияют также семейные обстоятельства, в частности семейные традиции.

Престижность профессии, отражая общественное мнение о ее значимости и привлекательности, является одним из существенных факторов выбора профессии. По данным Д. И. Фельдштейна (1993), выбор престижных профессий у школьников разного возраста (от 10 до 15 лет) превалирует и встречается от 50 до 70% без заметной возрастной динамики.

В разные десятилетия в зависимости от социально-экономических условий в стране престижными бывают разные профессии. В 1950-х годах наибольшей популярностью у молодежи пользовались инженерно-технические профессии, в 1970-х годах — гуманитарные, в настоящее время наибольшим спросом пользуются у молодежи экономические и юридические вузы. Из этого следует, что престижность отдельных профессий не всегда способствует обеспечению социального заказа общества, а выбор таких профессий часто не соответствует способностям юношей и девушек. Поэтому профориентация как часть трудового воспитания школьников должна раскрывать привлекательные стороны и малопрестижных профессий.

К внутренним факторам относятся интересы и склонности к определенному виду деятельности и профессии, наличие тех или иных способностей.

Е. М. Борисова, проводя профессиональные консультации, столкнулась с тем, что учащиеся, даже те, у кого сложились профессиональные намерения, почти не умеют оценить себя и свои возможности. Им предлагалась очень простая и краткая анкета, в которой среди прочих содержались такие вопросы: «К какой деятельности вы наиболее способны?», «Считаете ли вы, что некоторые ваши качества затрудняют осуществление ваших профессиональных намерений? Какие?», «Воспитываете ли вы у себя качества, необходимые для успешного овладения выбранной вами профессией? Какие? Как?». Подавляющее большинство школьников не только не смогли ответить на эти вопросы, но даже не думали над ними.

Борисова Е. М., Гуревич К. М., 1988. С. 80.

Склонность — это стремление человека к деятельности определенного характера, избирательная и устойчивая потребность в этой деятельности (тяга — по Н. С. Лейтесу). В склонности проявляется плохо осознаваемое, порой импульсивное стремление человека к определенной активности, которое может быть обусловлено конкретным сочетанием типологических особенностей свойств нервной системы — силы, подвижности, уравновешенности.

Некоторые профессии требуют совпадения нескольких видов склонностей и интересов, т. е. направленности личности. Например, профессия врача-педиатра требует склонности к медицине и к работе с маленькими детьми. Профессия учителя требует склонности к преподаванию, интерес к работе с людьми и к профильному предмету. Это создает трудности в поиске учащимися своего призвания. Например, часто выбирающие профессию учителя руководствуются только одной склонностью (к физике, математике, литературе, физкультуре и т. п.), не имея другой, необходимой для выбираемой профессии, — склонности учить других. Так, К. М. Гайдар (1989) выявил, что только 27% первокурсников поступили в педагогический университет, руководствуясь одновременно интересом к профилирующему предмету и желанием быть учителем. Начав учебу, лишь треть студентов твердо решили стать учителями.

Нравиться та или иная деятельность может школьнику потому, что она у него лучше получается, а получается она у него лучше, потому что к ней у него имеются определенные способности, соответствующие ей свойства темперамента и характера. Например, экстраверты более склонны выбирать профессии, связанные с социальными контактами (торговля, маркетинг, транспорт), а также профессии с высоким уровнем творчества и разнообразия. Они не очень склонны в отличие от интровертов к канцелярской работе (Близнова В. В., Шевцов М. Н., 1977; Sterns et al., 1983; Furnham, Miller, 1997).

М. В. Близнюк и А. Г. Безносова-Близнюк (1996) изучали выраженность личностных особенностей у выпускников школы, имеющих склонность к той или иной науке. Были выявлены три группы учащихся: «физики», «математики», «химики — биологи». Между этими группами были выявлены психологические различия.

«Физики» отличались от «математиков» тем, что имели более высокие оценки по шкалам реализма — сензитивности и социабельности — самодостаточности. От «химиков — биологов» «физики» отличались тем, что имели более высокие оценки по шкале эмоциональной неустойчивости и более низкие — по шкале инертности — импульсивности.

«Математики» отличались от «химиков — биологов» тем, что имели более низкие значения по шкалам реализма — сензитивности, коллективизма — индивидуализма и самоуверенности — склонности к самообвинению.

Подобные данные были выявлены и другими исследователями (Кудрявцев Т. В., Сухарев А. В., 1985; Изюмова С. А., 1991). С. А. Изюмова показала психологические различия между учащимися математического и литературного классов. «Математики» чаще относились к мыслительному типу по И. П. Павлову, обладали развитым словесно-логическим мышлением и высокими способностями к переработке информации, высоким субъективным контролем над значимыми ситуациями, ответственностью и хорошей самоорганизацией поведения. «Литераторы» чаще были представителями художественного типа, обладали яркими способностями к запечатлению, но отличались низким уровнем субъективного контроля, импульсивностью поведения, высокой любознательностью и большой потребностью в новых впечатлениях.

11.3. Возрастные этапы становления профессиональных интересов школьников

Л. А. Головей (1996) выделила четыре этапа. На первом этапе, в возрасте 12–13 лет, профессиональные интересы характеризуются высокой изменчивостью, слабо интегрированы, не связаны с психологическими особенностями личности и являются в основном познавательными. На втором этапе, в 14–15 лет, отмечается тенденция к большей сформированности профессиональных интересов, их интеграции, включенности в общую структуру индивидных и личностных особенностей. На третьем этапе, в возрасте 16–17 лет, усиливается интеграция профессиональных интересов и в то же время возрастает их дифференцированность в соответствии с полом; имеет место объединение познавательных и профессиональных интересов, усиливаются связи последних с индивидуально-психологическими

свойствами. Четвертый этап относится уже к юношам, выбравшим профессию, т. е. связан с начальной профессионализацией. Происходит сужение познавательных интересов, определяемое сформировавшейся профессиональной направленностью.

Зарубежные авторы в профессиональном самоопределении выделяют три этапа: фантазийный выбор (от 10 до 13 лет), период поисков (14–16 лет) и реальный выбор (17 лет и старше).

В. И. Журавлев (1983) показал, что внешкольная социальная среда не является для учащихся референтным основанием для выбора профессии. Она скорее является источником информации, на основе которой осуществляется профессиональный выбор. К сожалению, учителя в этом деле тоже оказываются плохими помощниками. Таким образом, решающая роль принадлежит интересам школьников либо родителям, по совету или настоянию которых выпускники школ поступают в то или иное профессиональное учебное заведение.

Л. А. Головей (1996) выявила в формировании профессиональной направленности роль индивидуально-психологических особенностей личности — интеллектуальных, психомоторных, эмоциональных. К окончанию школы тип направленности оказывается уже достаточно сформированным. Но как ни парадоксально, это мало влияет на готовность выпускников к выбору профессии. По данным Л. А. Головей, у 75% школьников отсутствует четкий профессиональный план, они обнаруживают низкую активность в выборе профессии. Степень уверенности в выборе хотя и возрастает от подростков к юношам, но в целом невелика. Сформированный профессиональный план имеют старшеклассники с более высоким уровнем интеллектуального развития, морально нормативные и добросовестные, обладающие высокой тревожностью.

Сходные данные получены и В. И. Журавлевым. Он отмечает, что профессиональные планы школьников сложны по своему составу и динамике. В них обнаружено наличие идеальных, реальных и резервных проектов (например, поступить в МГУ (у иногородних), в местный вуз, на временную работу). Между планом и фактическим самоопределением расхождение наблюдается у 50% выпускников школы. Это значит, что у старшеклассников процесс профессионального самоопределения не завершился.

11.4. Профессиональное самоопределение школьников разного пола

Задатки к будущим половым различиям в профессиональной направленности заметны уже на ранних этапах развития детей. Даже в возрасте 24 недель, когда влияние среды еще едва заметно, у девочек гораздо выше интерес к фотографиям человеческого лица, чем к предметам. Мальчики же этого возраста проявляют больший интерес к геометрическим фигурам, чем к лицу. В возрасте 1,5–2 лет отчетливо проявляется большая склонность мальчиков к преобразующей деятельности, тогда как девочки предпочитают проявлять активность в установленных рамках. Мальчики этого возраста стремятся к анализу внутренних механизмов, смысла явлений и обстоятельств, а девочки обращают внимание на качество и по-

лезность объектов. Это проявляется и в школьные годы, когда активность мальчиков в разных мероприятиях зависит от уяснения ими их смысла и значения, в то время как девочкам достаточным оказывается внушенное или внешне заданное значение вещей.

Девочки любят рисовать цветы, женские образы из сказок, отображают сферу семьи и быта, в рисунках мальчиков явно выражены военная техника, космос, персонажи компьютерных игр. В трудовой деятельности девочкам (55%) интересен хозяйственно-бытовой труд, шитье; мальчики же предпочитают работу с деревом, конструктивную деятельность.

В ручном труде мальчики более решительны и настойчивы в достижении цели. Они предпочитают работать с более крупными инструментами, в то время как девочки — с миниатюрными. Девочки более аккуратны, амплитуда трудовых движений у них меньше.

Неудивительно, что эти и другие половые различия учащихся оказывают существенное влияние на профессиональное самоопределение и общее перспективное планирование жизни. Юноши стремятся к работе, позволяющей получить власть, выгоду и независимость, они отдают предпочтение профессиям, связанным с техникой, предпринимательством, наукой. Девушки более всего ценят работу в сфере обслуживания либо дающую интересный опыт. Кроме того, у них больше выражен интерес к искусству.

Однако это вовсе не значит, что девушки не имеют интереса к профессиям, относимым общественным мнением к «мужским». Очень многие девушки выбирают инженерные профессии или идут учиться в Университет МВД. Связь гендерных установок с выбором профессии скорее постулируется, чем доказывается. Необходимо учитывать такие факторы, как оплата труда в той или иной профессии (что имеет значение для мужчин как кормильцев семьи), наличие в данной местности тех или иных профессиональных учебных заведений и промышленности и т. д. Несмотря на известное влияние гендера на формирование профессиональной направленности, его роль не следует абсолютизировать.

Как показала Л. А. Головей, девушки опережают юношей по показателю осознанности профессионального выбора и определенности путей получения профессии. Среди девушек преобладает социальная, артистическая направленность, а среди юношей — предпринимательская и исследовательская. У юношей на профессиональное самоопределение влияют факторы дальней перспективы: чем более определены планы на дальнейшую жизнь, тем выше уровень сформированности профессионального плана и степень уверенности в правильности профессионального выбора. У девушек жизненное и профессиональное самоопределение не связаны между собой, для них характерны большие эмоциональность и ситуативность самоопределения, менее целостное мировоззрение. У юношей же профессиональное самоопределение формируется в русле общей жизненной перспективы и органически входит в него. Ближайшие планы девушек определяются в основном познавательными интересами и уровнем эмоциональной возбудимости. У юношей на планирование ближайшей перспективы большое влияние оказывают интеллектуальные показатели (комбинаторное мышление, общий уровень интеллекта) и уровень самоконтроля; от 9-го к 11-му классу у них возрастает число требований к своей будущей профессии, т. е. принимается во внимание все

большее число факторов. У девушек же число требований к будущей профессии возрастает незначительно.

Среди определившихся с выбором профессии девушек больше, чем юношей.

Все вышеуказанные различия между учащимися мужского и женского пола требуют корректировки с учетом того факта, что, как уже говорилось, помимо биологического пола имеется еще и *гендерный* (*психологический*) *пол, который выражается либо в маскулинности, либо в феминности, либо в андрогинности* лиц обоего пола. С. В. Афиногеновой (2007) выявлялись склонности к тому или иному типу профессий в связи с психологическим полом юношей и девушек. Эти данные представлены в табл. 11.1.

Таблица 11.1. Выраженность склонности к тому или иному типу профессий у юношей и девушек разного психологического пола, баллов

Типы профессий	Маскулинные		Андрогинные		Феминные	
	юноши (n = 188)	девушки (n = 75)	юноши (n = 89)	девушки (n = 97)	юноши (n = 41)	девушки (n = 108)
«Человек — природа	2,27	3,27	2,45	3,37	2,56	3,49
«Человек — техника»	5,14	3,53	5,25	2,99	4,90	2,86
«Человек — человек»	4,80	5,20	4,92	5,14	5,12	5,28
«Человек — знак»	3,88	3,20	3,69	3,56	3,27	3,40
«Человек — художественный образ»	3,90	4,80	3,70	4,95	4,15	4,94

Из представленных в этой таблице данных выявляются следующие тенденции: чем больше выражена маскулинность у юношей и девушек, тем больше отдается предпочтение профессиям типа «человек — техника» (а у юношей — и профессиям типа «человек — знак»), и чем больше выражена феминность, тем больше юноши и девушки предпочитают профессии типа «человек — природа», «человек — человек» и «человек — художественный образ». Андрогинные по своему выбору занимают чаще всего промежуточное место.

Во второй серии исследования С. В. Афиногенова изучала уже состоявшееся профессиональное самоопределение у студентов педагогического вуза в связи с выраженностью у них биологического и психологического пола. Были обследованы на принадлежность к тому или иному психологическому полу девушки и юноши в возрасте 16–22 лет различных факультетов (математики, психологии, управления, технологии и предпринимательства, социальных наук, дошкольного образования и физики). Всего было обследовано 500 человек, из них 168 юношей и 332 девушки. Выявление маскулинности — феминности проводилось с помощью шкалы «M–F» Фрайбурского личностного опросника.

Больше всего маскулинных юношей найдено на психолого-педагогическом факультете (возможно, это случайность, так как количество юношей слишком мало), на факультетах управления и технологии и предпринимательства (табл. 11.2).

Таблица 11.2. Количество маскулинных, феминных и андрогинных лиц среди студентов различных факультетов, %

Факультеты	Юноши			Девушки		
	маскулинные	андрогинные	феминные	маскулинные	андрогинные	феминные
Математики	46,1	30,7	23,07	19,5	19,5	60,8
Социальных наук	40,0	37,5	22,5	20,0	37,1	42,8
Физики	45,7	37,1	17,1	17,2	34,4	48,2
Дошкольного образования	25,0	37,5	37,5	12,0	21,3	66,6
Технологии и предпринимательства	52,6	28,9	18,4	5,5	30,5	63,8
Психолого-педагогический	77,7	11,1	11,1	22,7	31,8	45,4
Управления	52,0	40,0	8,0	20,0	31,1	48,8

Наибольшее количество феминных юношей обнаружено на факультете дошкольного образования, затем на факультетах математики и социальных наук. Маскулинных девушек меньше всего на факультетах технологии и предпринимательства и дошкольного образования. На остальных факультетах количество маскулинных девушек примерно одинаковое (около 20%). Наибольшее число феминных найдено на факультетах математики, дошкольного образования и технологии и предпринимательства. В целом можно отметить, что среди юношей педагогического вуза имеется довольно высокий процент феминных (19,6%), а среди девушек меньший процент маскулинных (16,7%) по сравнению с теми данными, которые приводятся в литературе.

Из сказанного нетрудно заключить, что такие гуманитарные профессии, как воспитатель дошкольных учреждений, психолог и социальный работник, в основном выбираются девушками; физику, философию, социологию, технологию и предпринимательство чаще выбирают юноши. Психологический пол оказывает меньшее, чем ожидалось, влияние на выбор профессии. Возможно, это связано с тем, что данные профессии не предъявляют экстремальных требований к личностным и половым особенностям.

11.5. Профориентационная работа учителя

Правильный выбор вида профессиональной деятельности зависит прежде всего от адекватного представления человека о ней, о тех требованиях, которые та или иная профессия к нему предъявляет. Неправильное или поверхностное представление о профессиональной деятельности приводит к необоснованному ее предпочтению с последующими отрицательными издержками. Вторым важным моментом является учет склонностей и способностей учащихся, сопоставление их с требованиями той или иной профессии. Совпадение этих двух моментов зависит от профориентационной деятельности учителей. Однако как показано С. Е. Рескиной (1986), 85% учителей из-за плохого знания своих учеников не в состоянии помочь им в выборе профессии.

Профориентационная работа учителя сводится к выполнению *просветительской функции*, т. е. рассказу ученикам в общих чертах об особенностях той или иной профессии, и к выполнению *консультативной функции*, т. е. совету избрать ту или иную профессию, исходя из имеющихся у школьника склонностей и способностей.

Профориентационной работе в школе посвящено большое количество исследований (Болтунов А. П., 1932; Валитов М. С., 1984; Гейжан Н. Ф., 1976; Гриншпун С. С., 1982; Жуковская В. И., 1977; Климов Е. А., 1974; Королькова Г. Ф., 1976; Котиленков Н. К., 1979; Парамзин В. П., 1968; Щербаков А. И., 1981 и др.). Изданы сборники, посвященные профконсультационной работе в школе (Профконсультационная работа со старшеклассниками / Под ред. Б. А. Федоришина, 1980; Психолого-педагогическая профконсультация учащихся / Под ред. Е. А. Климова, 1975). В этих изданиях разрабатываются тактика индивидуальной профконсультационной работы, алгоритмы действий профконсультанта при решении возникающих перед ним задач.

М. С. Валитов (1984) предложил следующую методику, опробованную на учащихся 6-го класса: «Ученику предлагается записать в порядке предпочтения несколько хорошо знакомых ему профессий, а затем из нескольких признаков, характеризующих ту или иную профессию (например, высокая заработная плата, профессия престижная, ответственная), выбрать те, которые больше всего и меньше всего характерны для каждой профессии. В результате можно было судить, на какие ценностные признаки ученик ориентировался в большей степени, когда выбирал наиболее предпочтительную для него профессию» (С. 61–62).

Другая его методика направлена на выявление самооценки профессионально важных качеств подростка. Было взято восемь шкал, каждая из которых соответствовала определенным профессиональным качествам, предъявляемых профессией к человеку. Школьнику предлагалось самому задать выраженность каждого качества в своей будущей профессиональной деятельности.

В обеих методиках разъяснялось значение каждого признака профессии и профессионально важного качества для избежания неверного или двусмысленного толкования одних и тех же понятий. Важно, чтобы рассказы педагога о профессии не превращались в ее рекламу. Поэтому важным моментом профконсультации является отражение на ряде конкретных примеров причин и возможных последствий неудовлетворенности людей своей профессией.

После коллективных занятий следует переходить к индивидуальным беседам и определению личностных особенностей учащихся. На этой основе педагог рассказывает о профессиях, в которых выраженность диагностируемых свойств личности наибольшая или наименьшая. Правда, следует иметь в виду, что при переходе ко второму этапу профконсультационной работы количество учащихся сокращается из-за того, что тестирование занимает достаточно большое время. Кроме того, нередко индивидуальной работе с педагогом учащиеся предпочитали занятия в микрогруппах друзей по 2–3 человека.

Выявлено, что восьмиклассники чаще следуют советам педагога, чем учащиеся выпускного класса (Королькова Г. Ф., 1976).

РАЗДЕЛ ЧЕТВЕРТЫЙ

Психологическая характеристика педагогов

Базовым уровнем профессионализма педагога является педагогическая умелость, под которой понимается достаточно хорошее владение системой важнейших обучающих и воспитательных умений, которые позволяют педагогу осуществлять свою деятельность на грамотном профессиональном уровне и добиваться более или менее успешного обучения и воспитания учащихся. Педагогическое мастерство — высшая степень профессионализма педагога, переходящая в искусство обучения и воспитания, носящая творческий характер. Овладению педагогическим мастерством способствуют, как указывает А. И. Щербаков (1967), устойчивый интерес и склонность к работе с молодежью, наблюдательность и терпеливость, способность к анализу, систематизации и обобщению, творческое воображение и педагогический такт.

Учитель <...> мифологизируется в массовом сознании. Распространена так называемая иллюзия влияния — уверенность в том, что «хороший учитель» всегда добивается поставленной цели, может научить чему угодно и кого угодно. И так как в действительности влияние даже учителя-мастера не безгранично, учитель в какой-то момент приходит к выводу, что он вовсе не «хороший учитель», возможно снижение самоуважения педагога, появление защит. Другой миф — о справедливости, одинаковой расположенности ко всем ученикам «хорошего учителя», чудесах эмоциональной саморегуляции. Опять же, осознавая симпатию или антипатию к определенному ученику, учитель понимает, что «хороший учитель» не может чувствовать этого. Миф о компетентности учителя, его обязанности незамедлительно ответить на любой вопрос заставляет учителя избегать вопросов учеников, неожиданностей на уроке.

Макаровская И. В., 2005. С. 258.

У педагогов — мастеров своего дела отмечается большая удовлетворенность своей профессией, которая, правда, не мешает испытывать в ряде ситуаций неудовлетворение проведенным уроком, примененным воспитательным воздействием на учащегося, достигаемыми результатами и т. д. Однако для педагога-мастера эта неудовлетворенность служит стимулом для постоянного самосовершенствования, в то время как для педагога, не владеющего мастерством, не имеющего ярко выраженной педагогической направленности, неудовлетворенность частностями является источником разочарования в профессии.

КАКОЙ ОН, ПЕДАГОГ?

По данным на 1 октября 2008 года

Женщины — 85–89%.

Образование: 88% — высшее, 1,7 — незаконченное высшее, 10% — среднее специальное.

Стаж работы: до 2 лет — 3,5%, от 2 до 5 лет — 4,5, от 5 до 10 лет — 9, от 10 до 20 лет — 31, более 20 лет — 52%. Средний возраст — 49 лет.

По данным на апрель 2009 года, работники образования входили в пятерку самых низкооплачиваемых профессий.

Аргументы и факты. 2010. № 4. С. 9.

ГЛАВА 12

Компоненты профессионального мастерства педагога

Педагогическое мастерство базируется на четырех «китах»: педагогической направленности (призвании), знаниях, умениях и профессионально важных качествах. Его результирующей характеристикой является авторитет педагога.

12.1. Педагогическая направленность (призвание)

Педагогическая направленность — это устойчивое стремление человека заниматься педагогической деятельностью. Структура педагогической направленности формируется на базе двух мотивационных образований — склонности к педагогической деятельности и интереса к той или иной сфере знаний (физике, математике, литературе, физкультуре и др.). Кроме того, для воспитателей детских садов, детских домов и учителей имеет значение и так называемая любовь к детям, которую Л. Н. Толстой рассматривал как доминирующую черту личности учителя. П. П. Блонский писал: «Любите не школу, а детей, приходящих в школу» (1979. С. 84). Большое значение любви к детям придавал и известный педагог В. А. Сухомлинский, подчеркивавший, что научиться этому нельзя ни в каком учебном заведении, ни по каким книгам. Любовь к детям — это чуткое и внимательное отношение к каждому ребенку, в том числе и к тем, кто своим поведением и успеваемостью доставляет учителю огорчения, это переживание радости от общения с детьми, от проникновения в своеобразный детский мир, психологию ребенка. В то же время любовь к детям — это не сентиментальность, не мягкосердечие, не всепрощенчество.

Любовь к детям, преобразуясь в *интерес к работе с детьми*, в желание сделать их образованными, развитыми духовно, становится компонентом педагогической направленности.

Результаты исследований позволяют нам указать следующие психологические особенности развития склонности к педагогической профессии.

1. Формирование четкого понимания требований к учительскому труду как процессу создания социально ценной личности школьников.
2. Наличие склонности расширяет диапазон педагогических интересов и поисков и обеспечивает устойчивое активное отношение студентов к овладению профессией.

3. В личности студентов, проявляющих склонность к педагогической профессии, прослеживается: а) умение предугадывать помыслы и чувства учащихся и находить целесообразные решения непредвиденных педагогических ситуаций; б) уравновешенность, тактичность и отсутствие повелительных форм в общении с детьми; в) стройность и последовательность мысли, доказательность и доступность суждений для восприятия учащимися; г) способность организовать учебно-практическую и трудовую деятельность учащихся более целеустремленно и эффективно.

Камзабаев Т. К., 1968. С. 132.

Направленность педагога на свою работу выражается в увлеченности ею. Она становится смыслом его жизни. Это приводит к двум следствиям. С одной стороны, любовь к своему делу заставляет педагога постоянно совершенствовать мастерство, интересоваться работой своих коллег, оказывать им помощь, самому выбирать полезное для своей работы, т. е. быть активным творческим работником. С другой стороны, ученики, если чувствуют, что занятия с ними являются для педагога не тяжелой обязанностью, а удовольствием, отвечают ему взаимностью. А. С. Макаренко говорил, что воспитывать легко, если этому отдаешь всю жизнь.

Та сторона учителя, которая наиболее важна для его успехов, как будто более всего ускользает от точного анализа. Это не его познания, не его энергия и усердие, не его искусность и опытность, это его воспитательское воодушевление, которым определяется личность учителя. Учитель, не чувствующий красоты и святости своего призвания, поступивший в школу не потому, что сердце его исполнено желания учить молодежь, а только для того, чтобы иметь работу и добывать себе средства к существованию, приносит вред ученикам и еще больший вред самому себе. <...>

Как только вера в назначение учителя пропитает собой всю школьную работу, выполнение задачи само сделается лучшей наградой. Обычная жалоба на скудное вознаграждение учителей исчезает при такой перемене внутреннего отношения. Учитель, который становится учителем ради денег, бесспорно, стоит на плохом пути. Он будет получать мало, но не будет заслуживать даже того малого, что получает. Один из основных законов экономии гласит, что внутренняя награда за труд человека принимается как замена награды.

Мюнстерберг Г., 1997. С. 307–309.

Направленность педагога на способствование психическому развитию и формированию личности учащихся является одним из признаков педагогического призвания и одаренности.

К сожалению, не все юноши и девушки, поступающие в педагогические колледжи и университеты, имеют педагогическую направленность. А как показано С. П. Крягжде, даже у учителей с большим стажем работы педагогическая направленность в подавляющем числе случаев (74%) не формируется, если ее не было при выборе профессии учителя. Об этом же свидетельствуют и данные В. Б. Ольшанского (1994): к концу обучения учительской профессии только четверть студентов отмечают, что учительствование — это их призвание.

По данным С. В. Бобровицкой (1997), только 43% опрошенных первокурсников педагогического института имели ориентацию на овладение профессией, при этом лишь половина заявила, что им нравится работа и общение с детьми. Остальные (из

ориентированных на педагогическую профессию) пришли в педвуз только потому, что им нравится какой-либо предмет или же для повышения интеллектуального уровня. Вторая группа студентов, составившая большинство (57%), поступая в вуз, не ставила перед собой цели получения педагогического образования и не хотела работать по специальности. Мотивами поступления в педагогический вуз у них были: легкость (с их точки зрения) поступления, нежелание идти в армию (у юношей), возможность общения со сверстниками, необходимость во времени для самоопределения, престижность диплома о высшем образовании (именно диплома, а не образования).

Неудивительно, что по опросу Н. Д. Исайчевой (1990) 15% учителей заявили, что при возможности сменили бы свою профессию на другую, а по данным Е. И. Рогова (1998), таких учителей еще больше — 40%.

Конечно, мотивы, образующие педагогическую направленность, не единственные, обусловливающие деятельность педагога. Но они являются главными.

Специфическая направленность педагога — продолжение себя в других. Главная цель его профессии — поиск экзистенциальных вопросов, обращенных к самому себе и другим. Г. Г. Горелова (2002) пишет: «Уровень развития личности в данной профессии оценивается не по отношению к самому себе как простое самоусовершенствование, а с точки зрения того, как и что он усовершенствует в других. Самоактуализация важна не как интенция, а как побочный результат педагогической деятельности» (С. 23).

Казанская В. Г., 2003. С. 301.

Выявлено, что педагогическая направленность бывает разная. Например, В. И. Сорока-Росинский (1978) выделял учителей, направленных на предмет (логотропы) и направленных на учащихся (педотропы). Н. А. Тарасова (1989) пишет о двух типах учителей — предметниках и воспитателях. Первые больше ориентируются на материал предмета, являющегося для них основным коммуникативным средством социального воздействия. Воспитатель ориентирован непосредственно на ученика; педагогический материал у него на втором плане, а главное — непосредственность социального контакта с учащимися.

12.2. Знания (эрудиция) педагога

Знания являются одним из факторов, определяющих возможности педагога в его педагогической деятельности. А. С. Макаренко говорил, что ученики простят своим учителям и строгость, и сухость, и даже придирчивость, но не простят плохого знания своего дела. Особенно это касается старшеклассников и студентов, которые оценивают педагога не только и не столько по его коммуникативным качествам (умению общаться, входить в контакт с людьми), сколько по профессиональным качествам.

Эрудиция педагога складывается из общих и специальных знаний. *Общие знания* (общественно-политические, а также по литературе, искусству, истории и т. д.) характеризуют мировоззрение и общую культуру педагога. *Специальные знания*, необходимые для преподавания предмета, можно разделить на психолого-педагогические, медико-биологические и знания по своему предмету.

Учитель должен черпать из обильного источника. Недостаточно, чтобы он знал то, что должны, согласно его требованиям, знать ученики, и чтобы он вечером наспех подготовлял ответы на те вопросы, которые, может быть, будут поставлены на следующий день утром. Только тот может сообщать сведения в интересной форме, кто мог бы давать в сто раз больше, чем ему в действительности приходится давать. Когда учитель объясняет какое-нибудь простое стихотворение, то огромная разница получается в зависимости от того, знаком ли он со всей литературой или нет; его урок природоведения может ограничиться в классе одними лишь элементами, и все же эти элементы требуют, чтобы перед его глазами были открыты широкие перспективы современной науки. Чем обильнее его запас, тем более независимым он будет от учебника и тем более ярким сделает урок, помещая центр тяжести в живом слове.

Мюнстерберг Г., 1997. С. 312.

М. И. Постникова (1993) выявила следующие функции психологических знаний для педагогов:

1) они являются важным условием педагогической деятельности;
2) лежат в основе глубокого и всестороннего анализа эффективности используемых педагогом форм и методов работы с учащимися;
3) помогают педагогу видеть связь усвоения знаний и умственного развития учащихся;
4) помогают педагогу выявлять те реальные трудности, с которыми сталкивается ученик в процессе усвоения им учебного материала;
5) помогают педагогу в построении взаимоотношений с учащимися, их родителями, с коллегами.

Все знания одинаково важны, и пренебрежение основами физиологии, психологии, педагогики может привести к серьезным педагогическим ошибкам. Слабая же эрудированность в обществоведческих, искусствоведческих и других вопросах может привести к потере педагогом авторитета в глазах учащихся.

Педагогу, как ни кому другому, следует руководствоваться словами известного естествоиспытателя К. А. Тимирязева — надо знать обо всем понемногу и все о немногом.

Знания должны приобретаться не только из книг и журналов, из лекций и бесед с другими педагогами. Чрезвычайно важны знания, приобретаемые педагогом в процессе изучения своих учеников — их характера, способностей, склонностей. К. Д. Ушинский говорил: для того, чтобы формировать человека во всех отношениях, надо знать его *во всех отношениях*. Важны и знания, которые педагог приобретает в процессе своей педагогической деятельности, при анализе своей работы, при обобщении получаемых сведений. Это придает всей деятельности педагога творческий характер.

Согласно данным Э. М. Максимовой и Н. М. Матвеева, в обязательный состав знаний учителя средней школы и преподавателя вуза входят знание философии и методологии; знание научной области, формирующей учебный предмет; знание психологии обучения; знание педагогики и методики преподавания или воспитательной работы. Различия в полноте и глубине каждого разряда знаний образуют разную когнитивную структуру и, как следствие, определяют в конечном итоге неодинаковый педагогический эффект.

Якунин В. А., 1994. С. 144.

Специальные знания, которыми обладает педагог, можно разделить на теоретические, практические и методические. *Теоретические знания* касаются истории науки, закономерностей работы организма и психики человека, принципов воспитания и обучения и т. д. Это знания, которые нужны для объяснения и связаны с вопросом «почему?».

Практические знания педагога касаются прежде всего знаний того, *как нужно выполнять то или иное задание, как провести тот или иной эксперимент* по физике, химии, биологии и т. д. Это основные знания, которые приобретаются на практических занятиях во время обучения в педагогическом учебном заведении.

Методические знания также дают возможность ответить на вопрос, как научить учащихся выполнять то или иное задание.

Часто у студентов наблюдается отождествление практических и методических знаний: они полагают, что раз они знают, как нужно делать упражнение или лабораторную работу, если умеют это делать, то они сумеют это объяснить и учащимся. В действительности же обучение других — специальный раздел педагогики, который нужно осваивать тщательно и терпеливо, поскольку опыт собственной деятельности не у всех и не сразу трансформируется в опыт обучения других.

В настоящее время знание своего предмета перестало быть признаком профессионализма педагога, его квалификации. В обществе появилось много образованных людей, которые владеют знаниями не хуже педагога, например выпускники технических вузов знают физику и математику примерно в таком же объеме, что и выпускники аналогичных факультетов пединститутов. Знание учителем предмета является само собой разумеющимся, но еще не характеризует его профессиональную квалификацию. Функция информатора-передатчика содержательной стороны знаний в какой-то мере сохранилась и сейчас. Но современный учащийся еще до поступления в школу, а впоследствии и помимо нее, может получать необходимую информацию из книг, журналов, газет, кино, радио- и телепередач. И все это педагог может ставить на службу своей деятельности, компенсируя ограниченность своих возможностей активностью и поисковыми возможностями самих учащихся. Следовательно, функцию передачи знаний нельзя считать основной.

Профессионализм обнаруживается главным образом в том, что педагог знает, *как* учить и воспитывать, как переводить учащегося из одного состояния в другое, как решать педагогические задачи и наиболее быстрыми и экономичными путями реализовать цель и задачи воспитания.

Кузьмина Н. В., 1985. С. 22.

Приобретение педагогом необходимых знаний — это лишь часть дела, немаловажная часть — донесение эти знаний до учащихся. В связи с этим Н. В. Кузьмина (1980) выделяет несколько уровней деятельности по передаче знаний учащимся:

1) репродуктивный уровень: педагог сообщает учащимся знания предмета, которыми владеет сам. Однако это еще не признак педагогической квалификации;
2) адаптивный уровень: он включает в себя не только знание предмета, но и знание особенностей восприятия и понимания материала;
3) уровень, локально моделирующий знания: педагог способен не только передавать знания и транслировать их применительно к аудитории, но и кон-

струировать их, заранее учитывая, с каким прежде изученным материалом нужно его сопоставить, какие трудности встретятся при восприятии нового материала и что нужно сделать, чтобы преодолеть эти трудности;

4) уровень системного моделирования знаний: педагог, раскрывая учащимся ту или иную тему, учитывает всю систему их знаний;
5) уровень, связанный с осознанием конечной цели: какого специалиста, с какими знаниями, умениями, мировоззрением и т. д. нужно готовить в данном учебном заведении.

12.3. Умения педагога

Умение — это практическое владение способами выполнения отдельных действий или деятельностью в целом в соответствии с правилами и целью деятельности. Если умения касаются отдельных действий, то их целесообразно называть *операциональными*. Если речь идет об умениях осуществлять какую-то деятельность (например, учить детей), то их целесообразно называть *деятельностными*. Такое разделение необходимо для того, чтобы не происходила путаница в понимании соотношений между умениями и навыками. Так, в педагогике и общей психологии умение состоит из ряда навыков, а в прикладной психологии (психологии труда, спорта) сначала образуется умение, которое затем переходит в навык. Очевидно, что в первом случае речь идет о деятельностном умении (например, умение учить), а во втором — об операциональном умении, т. е. умении осуществлять отдельное действие.

Навык — это частично автоматизированное действие (операциональное умение), при выполнении которого отдельные его фрагменты могут уходить из под концентрированного внимания человека, выполняются как бы неосознанно (например, это происходит тогда, когда ученик овладевает скорописью). Деятельностное умение не может автоматизироваться, но оно состоит из ряда навыков (автоматизированных операциональных умений), обеспечивающих выполнение деятельности.

Идеи, из которых учитель исходит, сами по себе не воплощаются в практические решения. Так, знание учителем общего принципа дифференциации учебной работы школьников лишь тогда будет реализовано, когда оно воплотится в некоторый конструктивный проект, задающий «технологию» дифференцированного подхода (разработка учебных заданий разной степени трудности, определение меры помощи учащимся с разной подготовкой, поэтапная отработка у учащихся умения самостоятельно выполнять все более сложные задания и т. п.). Подобного рода конструктивные схемы, воплощающие в себе педагогические идеи, разрабатываются и апробируются в методике обучения тому или иному предмету, в методике воспитательной работы; однако их реализация зависит от конкретных условий работы учителя. <…>

Практическая деятельность учителя есть искусство исполнения, искусство реализации конструктивных решений, принимаемых учителем. То, каким именно способом реализуются конструктивные замыслы учителя, зависит не только от общего состояния дел в данной школе и в данном классе, но и от множества других практических обстоятельств (например, от времени проведения данного урока, наличия необходимого оборудования, дидактических материалов и т. п.).

Кулюткин Ю. Н., 1986. С. 28.

Одну из первых попыток классифицировать педагогические умения предпринял С. И. Гусев (1927). Он выделял организаторские умения (умение распределить и организовать работу учащихся, заинтересовать их), трудовые (знание элементов труда и методов обучения труду), художественные (способность выражать свои мнения живым, литературным языком), методические (умение организовать умственную деятельность учащихся), общественные (умение вести общественные работы), культурные (сохранение здоровья, интерес и вкус к творчеству).

Затем попытки выделить различные педагогические умения предпринимались неоднократно (Абдуллина А., 1976; Акимова А. П., 1973; Андронова Т. Д., 1980; Гоноболин Ф. Н., 1965; Дмитриенко Е. А., Успанов К. С., 1985; Елканов С. Б., 1993; Кондратьева С. В., 1984; Моносова Л. Ф., 1973; Щербаков А. И., 1972, 1977). Так, Ф. Н. Гоноболин (1965) выделял в качестве основных педагогических умений дидактические, экспрессивные (речевые), перцептивные, суггестивные и академические. А. И. Щербаков (1973) писал об информационных, мобилизующих, развивающих и ориентирующих умениях педагога.

А. Абдуллина выделяет умения по организации учебного процесса и руководству в познавательной деятельности, по воспитательной работе, по политико-просветительной работе и пропаганде педагогических знаний, по изучению и обобщению передового опыта, по анализу и обобщению личного опыта, по самообразовательной работе.

Такой разнобой в наборе необходимых педагогу умений наблюдается и у других авторов.

В настоящий момент наибольшее распространение получила классификация педагогических умений, предложенная Н. В. Кузьминой (1989).

Операциональные умения педагога Н. В. Кузьмина делит на конструктивные, организаторские, коммуникативные (включая дидактические и ораторские), гностические (включая перцептивные), двигательные (включая прикладные).

Конструктивные умения помогают педагогу конструировать, планировать деятельность. К ним относятся: умение отбирать и строить композиционно учебный материал; умение осуществлять перспективное и текущее планирование; умение планировать приобретение и ремонт учебного инвентаря и оборудования; умение корректировать планы.

Организаторские умения связаны с реализацией педагогом намеченных планов. Например, учитель может составить хороший конспект урока, а сам урок провести плохо, так как не сумеет организовать работу в классе. Наоборот, студент, имея несовершенные знания по методике проведения урока, может за счет организаторских способностей и умений хорошо провести урок.

Организовать процесс обучения — значит соотнести цели по масштабу, значению, временной последовательности их организации, оптимально распределить их между участниками учебного процесса; отобрать необходимую информацию и соотнести ее с целями обучения, выделить в ней главное и второстепенное, общее и частное; скоординировать действия всех участников учебного процесса; выбрать наиболее адекватные для данной ситуации способы побуждения учащихся к учению и т. д.

Педагог должен уметь организовать как свою деятельность, так и деятельность учащихся. Между тем, по данным Т. П. Невской (1977), более одной трети учите-

лей не смогли назвать наиболее важные организаторские умения, следовательно, не владеют ими.

Менеджерские умения. В последнее время стали писать о менеджерских (управленческих) умениях педагога (Степанова Т. А., 2005). Они включают умение педагога управлять учащимися и умение управлять работой в классе и отчасти домашней работой учеников.

Коммуникативные умения связаны с общением педагога с учащимися, коллегами по работе, с родителями учащихся (о них уже шла речь в параграфе 2.3). Отметим еще одно важное умение учителя — экспрессивное. У учителей, отличающихся экспрессией, наблюдается яркая, выразительная речь, они хорошо отражают через экспрессию свои мысли, эмоциональное состояние, свою волю при предъявлении учащимся требований.

Среди наблюдавшихся нами педагогов оказалась учительница 1-го класса, совершенно не умевшая владеть классом. Она имела педагогический стаж работы в начальной школе, но все время ставился вопрос об ее увольнении как явно не справляющейся со своим делом. Учительница часто повышала голос, требовала дисциплины, но малыши ее совсем не слушались. Даже в присутствии посторонних она хватала их за руки, тащила к доске, но к порядку их призвать не могла: дети вертелись, шумели, переходили с места на место и т. п. Нетрудно было установить, что этот педагог не обладает экспрессивными способностями. Она почти кричала, но это не был тон приказа, пыталась сказать что-то требовательно, строго, но тут же на ее лице не к месту появлялась улыбка. Она читала длинные нотации, а посмотреть на детей внушительно, строго не умела, она совсем не владела ни голосом, ни мимикой. Учительнице была указана одна из основных причин отсутствия у нее дисциплины на уроке — неумение управлять своей экспрессией. В дальнейшем мы проделали с нею ряд упражнений вне класса по овладению интонацией, выражением лица, умением держать себя на уроке, проявляя более ярко и свое недовольство, даже гнев, и ласковость, доброту, одобрение, похвалу и т. п. Дисциплина на ее уроках стала заметно улучшаться. Учительница поняла, в чем ее слабость и в чем сила, настроение у нее поднялось, исчезла излишняя возбудимость и раздражительность. Нарушения дисциплины стали редкими, что отметила и завуч, посещавшая ее уроки. Вместе с тем сама учительница признала, что у нее также исчезла своего рода абстрагированность от детей на уроке, она стала лучше их видеть, слышать, чувствовать, что способствовало установлению нормальных контактов с учащимися.

Гоноболин Ф. Н., 1975. С. 105–106.

Двигательные умения отражают прежде всего *технику выполнения педагогом двигательных навыков*. К ним относятся многие *прикладные навыки*, проявляемые преподавателями труда, физкультуры, ОБЖ, воспитателями детских садов. Двигательные умения нужны при ремонте оборудования и инвентаря, в туристических походах, при обучении детей подвижным играм, рисованию и пр. Правильный их показ во многом определяет эффективность обучения учащихся.

По мнению ряда ученых, вклад различных видов умений в успешность педагогической деятельности разный. А. П. Акимова главное, «универсальное» значение придает умению решать педагогические, в основном воспитательные, задачи. Т. Д. Андронова считает, что главное — это умение анализировать педагогические явления. По данным Т. П. Василенко (1983), наибольшее значение имеют ориентировочные

умения, несколько меньшее — информационные и конструктивные, а организаторские и коммуникативные — в два раза меньшее, чем предыдущие (табл. 12.1).

Таблица 12.1. Вклад различных видов умений в общую успешность педагогической деятельности

По данным Т. П. Василенко		По данным В. Ф. Кочурова	
умения	**удельный вес**	**умения**	**удельный вес**
Ориентировочные	0,29	Процессуальные	0,23
Информационные	0,23	Гностические	0,22
Конструктивные	0,22	Проектировочные	0,19
Организаторские	0,11	Конструктивные	0,18
Коммуникативные	0,10	Корректировочные	0,18

В. Ф. Кочуров (1986), опираясь на другую классификацию умений, получил данные, согласно которым наибольшее значение имеют процессуальные (организаторские и коммуникативные) и гностические умения. Несколько меньшее значение отмечено у проектировочных, конструктивных и корректировочных умений.

Этот же автор показал, что стихийное формирование каждой группы умений имеет гетерохронный характер и их формирование имеет следующую очередность: гностические, проектировочные, конструктивные, процессуальные и корректировочные.

12.4. Способности и профессионально важные качества педагога

Мастерство педагога во многом определяется имеющимися у него качествами, которые придают своеобразие его общению с учащимися, определяют быстроту и степень овладения им различными умениями.

Ф. Н. Гоноболин (1975) одним из первых умозрительно описал некоторые психические качества личности педагогов. Прежде всего он выделяет *дидактические способности*, которые необходимы для отбора нужного материала из книг и других источников, его реконструирования, делая трудное для детей доступным пониманию. Затем он выделяет *экспрессивные способности*, реализуемые в речи, мимике и других формах поведения, и *организационные способности*, обеспечивающие порядок и дисциплину в классе, продуктивное использование времени урока, создание сплоченного коллектива. К педагогическим способностям Ф. Н. Гоноболин относит *педагогическую интуицию* (проницательность, догадка без последовательного рассуждения), *наблюдательность* и *внимание* педагога, носящие многоплановый характер: сосредоточение на учебном материале и в то же время умение держать в поле зрения всю учебную группу. Последнее обозначается некоторыми психологами как *психологическая зоркость* (Кузьмина Н. В., 1967; Охитина Л. Т., 1977). Это качество трактуется как повышенное внимание к познавательной деятельности учащихся на уроке, умение извлекать информацию об успешности и результативности работы непосредственно в ее процессе, с тем чтобы сразу вносить коррективы в деятельность. Это качество требует от учителя и высокого уровня развития аналитиче-

ских умений. Важную роль играет способность педагога быстро ориентироваться в классе или группе, быстро запоминать фамилии учащихся. Ф. Н. Гоноболин пишет также о *суггестивных способностях* педагога, т. е. способности к внушению, и *академических способностях* к занятиям тем предметом, который преподает педагог.

> В своей учебной работе учителю необходимо успешно решать вопросы о характере и содержании учебного материала, о методах передачи знаний учащимся, о выработке у них умений и навыков. Он не только отбирает необходимое из книг и других источников (руководствуясь программой), но и реконструирует учебный материал, делая трудное доступным для детей, неясное понятным, вызывая у них познавательный интерес. <…> Комплекс психических качеств, необходимых для всей этой работы, можно назвать дидактическими способностями.
>
> Для выявления этих способностей кроме наблюдения за деятельностью учителей на уроках в нескольких школах нами проводились с ними следующие эксперименты: 1) двадцати учителям давались разные варианты текстов и предлагалось определить, на какой возраст учащихся они рассчитаны, какие тексты более доступны и почему, указать трудности, которые ученики встретят в тексте, и объяснить, в чем причина этих трудностей; 2) предлагалось упростить тексты так, чтобы они были понятны учащимся того или иного возраста. <…>
>
> В результате проведенных опытов оказалось, что более правильные ответы на все предложенные вопросы и лучшую реконструкцию учебного материала дали те восемь педагогов, у которых успеваемость школьников была более высокой и которые пользовались бóльшим уважением у учащихся; этих учителей и руководство школы назвало лучшими.
>
> В дальнейшем была сделана попытка найти связи между качеством решений, данных учителями, и другими их психическими особенностями. Для этой цели с учителями проводились беседы, изучались их характеристики, даваемые руководителями школ и другими лицами, близко их знавшими. В результате был сделан вывод о том, что учителя, давшие наиболее низкие показатели по оценке учебных текстов и определению в них трудностей, не умеют или не хотят становиться на точку зрения другого человека. Трое из них страдают раздражительностью, нетерпеливостью, четверо явно спешат с выводами, не любят задумываться, трое мало наблюдательны, невнимательны к детям. Наоборот, у учителей, давших высокие показатели по градации текстов и определению их трудностей, мы не заметили подобных недостатков. Эти педагоги отличаются положительными качествами.
>
> Гоноболин Ф. Н., 1975. С. 102–103.

А. И. Щербаков (1973) выделяет следующие педагогические способности: 1) дидактические (связаны с успешной передачей знаний); 2) конструктивные (связаны с проектированием личности школьника); 3) перцептивные (связаны с восприятием и пониманием школьника); 4) экспрессивные (способности к внешнему выражению мыслей, эмоций, чувств, убеждений посредством речи, мимики, пантомимики); 5) коммуникативные (помогают установлению правильных взаимоотношений педагога и учащегося); 6) организаторские (необходимы для организации ученического коллектива и деятельности педагога).

Ведущими из них А. И. Щербаков считает перцептивные, так как они обеспечивают педагогу возможность правильного восприятия учащегося, наблюдения и понимания его.

В. А. Крутецкий кроме перечисленных выделяет еще следующие способности: речевые (способность ясно и четко выражать мысли и чувства с помощью речи); авторитарные (способность добиться авторитета, используя для этого эмоционально-волевое влияние на учащихся); педагогическое воображение (предвидение последствий своих действий, проектирование и прогнозирование развития ученика); способность к распределению внимания.

По данным единственного лонгитюдиального наблюдения, проведенного скандинавскими исследователями за 72 учителями с момента их поступления в педагогическое учебное заведение и на протяжении десяти лет с начала их профессиональной деятельности, удалось обнаружить положительную связь между результатами отборочного тестирования и успехами в профессиональной деятельности. Общими для большинства неудавшихся учителей были неспособность понять детей и неумение создать обстановку на уроке, способствующую учебе (Ландшир Ж., 1982). Иными словами, деятельность учителя будет эффективной, если он может создать в классе атмосферу тепла, естественности, взаимного доверия и понимания проблем своих учеников.

Аминов Н. А., 1997. С. 294.

Ф. Н. Гоноболин (1975) выделил также желательные и нежелательные личностные качества педагога. Важными с точки зрения учащихся являются справедливость, человечность, честность, требовательность (но не приводящая к подавлению личности). Противопоказаны педагогам раздражительность, нетерпеливость, поспешность делаемых выводов.

По мнению Г. И. Хозяинова, Н. В. Кузьминой и Л. Е. Варфоломеевой (2005), профессиональные качества личности, влияющие на результат педагогической деятельности и определяющие индивидуальный стиль педагога, делятся на доминантные, периферийные, негативные и профессионально недопустимые.

К *доминантным* относятся качества, без которых снижется эффективность педагогической деятельности. Это целеустремленность и социальная активность, умение использовать качества своей личности для решения педагогических задач, гуманность и любовь к детям, справедливость, честность, искренность, добросовестность, ответственность, организованность, способность вести за собой, решительность, толерантность, эрудиция, интеллект, широкий кругозор и пр.

Периферийными называются такие качества, которые не оказывают решающего влияния на эффективность деятельности, однако влияют на ее успешность и отражаются на авторитете педагога. Это чувство юмора, доброжелательность, отзывчивость, внешняя привлекательность, жизнерадостность, вежливость, приветливость, самокритичность, принципиальность.

Негативными являются качества, вызывающие снижение эффективности педагогической деятельности: эмоциональная неуравновешенность, мстительность, высокомерие, пристрастность, публичное выражение симпатий и антипатий к учащимся.

К *недопустимым* качествам относятся: наличие вредных социально опасных привычек (алкоголизм, наркомания), нравственная нечистоплотность, грубость, некомпетентность в вопросах обучения и воспитания, безответственность и др.

Все профессионально важные качества педагогов можно разделить на следующие группы: мировоззренческие, нравственные, коммуникативные (включая педагогический такт), волевые, интеллектуальные (включая перцептивные), аттенционные (качества внимания), мнемические (качества памяти) и двигательные (психомоторные).

Результаты исследования показали, что из двух групп модельных характеристик педагогической одаренности наиболее прогностичными оказались показатели педагогической направленности (мотивации власти при социальной направленности профессиональных интересов) и показатели выраженности специальных способностей (эмоциональной устойчивости, сопротивляемости к развитию синдрома эмоционального сгорания).

Аминов Н. А., 1997. С. 295.

Л. В. Ершова (2006) отмечает необходимость для педагога *социального интеллекта*, который, согласно Дж. Гилфорду, есть интегральная интеллектуальная способность, определяющая успешность общения и социальной адаптации. Социальный интеллект — это система интеллектуальных способностей, независимых от общего интеллекта и связанных прежде всего с познанием поведенческой информации. Это познание включает в себя:

- познание элементов поведения — способность выделять из контекста вербальную и невербальную экспрессию поведения;
- познание классов поведения — способность распознавать общие свойства в некотором потоке экспрессивной и (или) ситуативной информации о поведении;
- познание отношений поведения — способность понимать отношения, существующие между единицами информации о поведении;
- познание систем поведения — способность понимать логику развития целостных ситуаций взаимодействия людей, смысл их поведения в этих ситуациях;
- познание преобразований поведения — способность понимать изменение значения сходного поведения (вербального или невербального) в разных ситуационных контекстах;
- познание результатов поведения — способность предвидеть последствия поведения исходя из имеющейся информации (Ершова Л. В., 2006. С. 237).

В отечественной психологии социальный интеллект трактуется широко. Это не только понимание других, но и самого себя в постоянном видоизменении психических состояний и межличностных отношений, способность прогнозировать результаты поведения других и себя.

Мировоззрение педагога мотивирует всю его педагогическую деятельность как служение своему народу, государству, дает прочную основу для воспитания у учащихся активной жизненной позиции.

Отражением общественного мировоззрения педагога являются такие качества, как *чувство ответственности за будущее каждого ученика* как активного члена общества, *ответственность за судьбу общества в целом*. Воспитывая патриотов

своей Родины, учитель должен сам быть патриотом. Патриотизм учителя должен проявляться в гордости за достижения страны в развитии науки, литературы, искусства, спорта.

Нравственные качества. *Нравственность, или мораль, — это форма общественного сознания, выполняющая функцию регулирования поведения человека.* Следовательно, нравственные качества отражаются в поведении, в нравах.

Педагог должен обладать целым комплексом нравственных качеств: гуманизмом, вежливостью, честностью, требовательностью, оптимизмом и т. д., поскольку нравственное воспитание учащихся должно базироваться не только на словесной форме воздействия на них, но прежде всего на личном примере. Недаром К. Д. Ушинский писал, что «влияние личности воспитателя на молодую душу составляет ту воспитательную силу, которую нельзя заменить ни учебниками, ни моральными сентенциями, ни системой наказаний и поощрений».[1] Поэтому оправданно бытующее среди педагогов мнение, что личный пример — лучшая проповедь. Педагогу необходимо постоянно следить за собой, предъявлять к себе высокие требования, помня, что педагог — это человек, специальностью которого является правильное поведение.

Труден путь с нравоучениями и легок с примерами.

Постоянный контроль за своим поведением необходим педагогу в связи с сильно развитой у детей склонностью к подражанию, причем подражание у детей имеет неосознанный характер. Детьми копируются чисто внешние проявления и манеры, которые не всегда бывают положительными.

Подростки и старшие школьники подражают поступкам и действиям старших, в том числе и учителей, сознательно, однако порой не задумываются над тем, насколько нравственно это поведение, невольно копируя не только хорошие привычки учителя, пользующегося авторитетом, но и плохие. В том же случае, если школьник обладает достаточно развитой критичностью и может отделить в учителе плохое от хорошего, учитель теряет авторитет в глазах учащегося, так как его слова часто расходятся с его поступками. Например, если учитель курит, то ему невозможно будет убедить школьников, что курить вредно для собственного здоровья и здоровья окружающих.

Нельзя, воспитывая у учащихся уважительное отношение к труду, самому проявлять халатное отношение к своим обязанностям: опаздывать на уроки, приходить на них несобранным, отменять ранее запланированные мероприятия. Страстность в работе передается и учащимся. Они на примере учителя начинают понимать, что работа — это одна из главных ценностей в жизни человека, что она доставляет радость не только самому работающему, но и окружающим. Только личным примером учитель может увлечь школьников своей профессией.

В связи с этим важным нравственным качеством педагогов является *педагогический оптимизм* (по А. С. Макаренко). Он включает доброту, чуткость педагога, его общительность и доброжелательность, жизнерадостность, чувство юмора, веру в учеников, в достижимость поставленных ими целей, даже если эти ученики

---

[1] *Ушинский К. Д.* Собрание сочинений. М., 1948. Т. 2. С. 29.

слабоуспевающие и с отклонениями в поведении: вера в учеников заставляет и их верить в свое исправление.

Добиться успехов в борьбе с дурными и слабыми сторонами человека можно верней всего, нащупав его сильные стороны — те силы в нем, которые при надлежащем их направлении могут быть обращены на благую цель. За азартными выходками нередко стоят избыточные силы, которым не сумели вовремя дать надлежащее применение. На знании одних недостатков и слабостей ничего не построить. Поэтому воспитание, которое видит только их одних, их лишь подчеркивает, — бесперспективное дело. Кто хочет исправить недостатки человека, должен искать его достоинства, хотя бы потенциальные, те свойства его, которые могут быть обращены в достоинства при надлежащем направлении заключенных в нем сил. На них надо опираться в борьбе с недостатками человека, надо искать себе союзников в нем самом.

Рубинштейн С. Л., 1959. С. 23.

Однако педагогический оптимизм не следует понимать как отсутствие огорчений педагога при неудачах. Огорчения, временная неудовлетворенность работой естественны и свидетельствуют об искреннем, а не формальном отношении педагога к делу. Но они должны всегда сопровождаться верой в конечный успех, побуждать педагога с новой энергией искать выход из тупика.

Важным качеством педагога является *правдивость*. Ученики должны быть уверены в искренности намерений и чувств общающегося с ними педагога. Если ученик поймет, что педагог ведет с ним воспитательную игру, что в его словах присутствует фальшь, наигрыш, то он логично решает, что его хотят обмануть, и тогда доверие к словам и поступкам педагога исчезает. Процесс общения приобретает формальный характер или прекращается совсем. Между педагогом и учениками возникает барьер недоверия.

Одним из ведущих нравственных качеств педагога является *гуманизм*, характеризующий отношение к людям вообще и к ученикам в частности. Это признание человека высшей ценностью на земле. Гуманизм не имеет ничего общего со слащавым преклонением перед детьми, с всепрощением и нетребовательностью, которые, например, в глазах некоторых родителей символизируют любовь к детям. Гуманное отношение педагога выражается в интересе к личности ученика, проявлении к нему сочувствия, в оказании ему в случае необходимости (в сложных жизненных ситуациях) помощи советом и делом, в признании достоинств ученика, требовательности к развитию ученика и формированию его как личности. Учащиеся, видя эти проявления гуманизма у педагога, будут пытаться ответить ему таким же отношением. Таким образом, гуманизм педагога способствует воспитанию гуманизма и у учащихся.

Педагог должен обладать и другими нравственными качествами: принципиальностью (не переходящей в прямолинейность действий и поступков и в упрямство), самокритичностью, трудолюбием, справедливостью. В. А. Сухомлинский писал, что справедливость учителя — это основа доверия ребенка к воспитателю, но, чтобы быть справедливым, надо до тонкости знать духовный мир каждого ребенка.

Коммуникативные качества, коммуникативная компетентность — общительность, вежливость, доброжелательность, умение ориентироваться в ситуации вза-

имодействия, открытость, гибкость в общении, потребность в сотрудничестве — помогают педагогу устанавливать контакт с учащимися в процессе общения и тем самым способствуют успеху воспитательной работы. К этим качествам относится и педагогический такт.

Особая роль в установлении контакта с учащимися принадлежит такому качеству педагога, как эмпатия (способность человека сопереживать и сочувствовать другому). Способность педагога к сопереживанию не только повышает адекватность восприятия учащихся, но и ведет к установлению эффективных, положительных взаимоотношений с ними. При установлении таких отношений учащийся склонен не замечать отдельных ошибок педагога, и наоборот, при наличии устойчивых отрицательных отношений учащиеся склонны в гипертрофированном виде воспринимать любые незначительные его промахи.

Проявление педагогами эмпатии имеет особое значение при работе с трудными подростками, так как у многих из них потребность в сопереживании остается неудовлетворенной.

Волевые качества имеют большое значение для успешной деятельности педагога. К ним относятся выдержка, настойчивость, терпеливость, решительность, смелость.

Невыдержанный педагог не может успешно вести воспитательную работу с детьми, так как в их глазах он не обладает авторитетом. Нетерпеливые педагоги, желая быстрее достичь результата у своих учеников, форсируют учебные нагрузки, нарушая тем самым принципы постепенности и доступности и ставя под угрозу здоровье учащихся. Педагог без самообладания будет теряться в конфликтных и неожиданно возникающих ситуациях, примет необоснованные и не адекватные обстановке решения. Не обладая настойчивостью, педагог не сможет неукоснительно проводить в воспитании учащихся свою линию.

Однако спокойствие и выдержка педагога не должны подменяться его безразличием, равнодушием к своей работе. Педагог имеет право и должен радоваться, гневаться, печалиться, обижаться. Но, даже возмущаясь, он не должен выходить из себя, терять над собой контроль, переходить на грубый и оскорбительный тон.

Большое значение для педагога имеет такое качество, как *находчивость*. На занятиях часто возникают ситуации, требующие мгновенного принятия решения. Бывает, что ученик задает вопрос, на который педагог не может быстро ответить. Если педагог растеряется, покраснеет от неловкого положения, в которое он попал, ученики расценят это как проявление им некомпетентности. Находчивый педагог не позволяет проявиться внешним признакам его внутреннего состояния. Он не будет лгать ученикам, придумывая ответ, не соответствующий реальности. В зависимости от ситуации и вопроса он поступит различно. Если вопрос не относится к преподаваемому предмету, то в ряде случаев можно сказать: «Я не знаю». В других случаях можно уйти от ответа в данный момент, сославшись на несвоевременность заданного вопроса: «Ты мешаешь вести урок, об этом поговорим после» или: «Как раз на следующем уроке мы будем рассматривать этот способ выполнения упражнения». Конечно, на следующем уроке ученик должен получить ответ на свой вопрос.

Чем больше педагогический опыт, тем меньше возникает неожиданных ситуаций, требующих от педагога находчивости, сообразительности, быстрой ориенти-

ровки. Однако совсем избежать неожиданных ситуаций не удается даже опытным педагогам, поэтому роль этого качества не снижается.

Непременным качеством педагога должна быть его *требовательность*. Учащиеся (особенно мальчики) очень уважают учителей, которые добиваются своего без грубого принуждения и угроз, а также без педантизма. Дети единодушно отрицают мягкотелость, вялость, наивную доверчивость учителя, его беспринципную снисходительность. Порой педагог предъявляет требование к ученикам, потом забывает про него или отменяет без всяких обоснований, а учащиеся всякие отступления педагога от предъявленных требований рассматривают как его слабоволие.

Интеллектуальные качества подкрепляют дидактические умения педагога, помогают ему находить правильные решения в воспитательной работе, обусловливают эффективность творчества педагога, поиска им новых, неизведанных путей в воспитании и обучении. К этим качествам относят: ясность и логичность мышления, его критичность, воображение, изобретательность, остроумие. Особую роль в деятельности педагога играет *оперативность мышления*, характеризующая способность быстро находить оптимальное решение возникающих педагогических задач, а также *экстраполирование,* т. е. предвидение результатов педагогического воздействия на учащихся.

Особенности практических решений учителя определяются их временными параметрами. Как правило, практические решения принимаются в условиях дефицита времени. Взаимодействуя с учащимися, учитель должен принимать свои решения немедленно. Он не имеет возможности «отложить» эти решения на будущее. Отсюда вытекает целый ряд специфических требований к качествам практического ума, практического мышления — к его гибкости и критичности, к его быстроте и осмотрительности.

Кулюткин Ю. Н., 1986. С. 26.

Интеллектуальные качества базируются на **перцептивных** и **аттенционных качествах**, характеризующих соответственно восприятие и внимание. И. М. Сеченов говорил о *реакции мгновенного ви́дения*, тесно связанной с быстротой и объемом восприятия и со свойствами внимания. Это качество позволяет педагогу быстро ориентироваться в постоянно меняющихся на занятиях ситуациях.

Особую роль играет такое качество, как *распределенность внимания*. Педагог одновременно должен следить за многими объектами и моментами в своей деятельности: за содержанием и формой изложения им материала, за своей позой, походкой, мимикой и при этом постоянно держать под наблюдением всю учебную группу. Он должен также чутко реагировать на состояние и настроение учащихся (возбуждение, апатию, утомление), улавливать, понимают они или нет его объяснения, замечать все нарушения дисциплины, выявлять ошибки учащихся. Неопытные педагоги, увлекаясь изложением материала, его показом, упускают из-под контроля учащихся, если же пытаются внимательно наблюдать за учащимися, то теряют нить изложения, делают ошибки и остановки при изложении материала.

Во многих случаях, чтобы не прерывать ход объяснения, педагог должен отсрочить свое воздействие на учащегося (например, он может сделать замечание нарушителю дисциплины после окончания объяснения, указать на допущенные

конкретными учащимися ошибки). Это требует от педагога хорошей *кратковременной памяти*, чтобы не позабыть, что он должен сказать тому или иному ученику, когда закончит данный этап урока.

Успешная педагогическая деятельность педагога связана и с **мнемическими качествами** — быстротой и прочностью запоминания.

Л. А. Регуш (1984) уделяет особое внимание такой педагогической способности, как *прогнозирование*. Нужно отметить, что с наличием этой способности у педагогов дело обстоит не очень хорошо. Например, по данным А. Г. Закаблука, прогноз учителей о наличии у учеников интереса к уроку оправдывается только в 15% случаев.

Психомоторные качества особенно необходимы учителям труда и физической культуры. Многие двигательные навыки, которые они должны демонстрировать учащимся, требуют физической силы, гибкости, быстроты реакции. Психомоторные качества тесно связаны с перцептивными и аттенционными качествами: быстротой ви́дения, степенью концентрации внимания при реагировании на объекты или сигналы и т. д.

Е. И. Рогов (1998) показал, какие **качества личности**, с точки зрения учителей, преподающих различные предметы (математику, биологию, языки и литературу), важны для реализации их педагогических функций. Наиболее важными качествами все учителя назвали высокий интеллект, культуру, организованность, профессиональные знания. Кроме того, биологи отнесли к наиболее важным стремление к творчеству, филологи — наблюдательность, а математики — высокую нравственность. Такие качества, как внешняя привлекательность, доброта, эмоциональность, требовательность, сильная воля, энергичность (у математиков) и пластичность поведения (у филологов), получили самый низкий рейтинг. «Таким образом, — заключает Е. И. Рогов, — ярко вырисовывается профессиональная поляризация рационального и эмоционального с явным преимуществом первого компонента. В результате этого учителя выступают для учащихся как ”механизм” для передачи предметных знаний, скрывая от них проявление своих эмоций и просто человеческих отношений. Полученные результаты свидетельствуют, что учителя придерживаются устойчивых, давно сложившихся взглядов “чистой” педагогики. Очевидно, что здесь продолжает существовать стереотип, определяющий главным звеном школьного обучения передачу знаний в ущерб развитию целостной личности. Этот факт, вероятно, может объяснить многие конфликты между учащимися и учителями, от которых ждут более теплых, человеческих отношений» (С. 65).

Следует отметить, что для выполнения разных педагогических функций учителя, по данным Е. И. Рогова, выделяют в качестве главных разные качества: для выполнения воспитательной функции — высокую нравственность, для информационной — высокий интеллект, для исследовательской — стремление к творчеству, для коммуникативной — общительность, для обучающей — профессиональную компетентность, для мобилизационной — требовательность (у математиков).

Важным качеством педагога является **коммуникативная компетентность**. Коммуникативная компетентность учителя влияет на его диагностическую деятельность, т. е. на распознавание психологических причин имеющихся у школьника трудностей в учении (Костромина С. Н., Реан А. А., 2007). Коммуникативно-компетентные учителя решают диагностические задачи быстрее, так как они лучше подготовлены к их решению на первоначальных этапах, лучше работают с феноме-

нологической информацией, выдвигают адекватные гипотезы в достаточном количестве. Однако это еще не означает, что результатом будет адекватное диагностическое решение задачи (табл. 12.2).

Таблица 12.2. Связь коммуникативной компетентности педагогов с успешностью психодиагностического поиска

Успешность диагностического поиска	Неуспешность диагностического поиска
При наличии коммуникативной компетентности	
Интенсивная позиция в диагностической коммуникации	Презентативная занимаемая позиция, ориентирующаяся в большей степени на сообщение информации и удовлетворение потребности в общении
Быстрота ориентировки в ситуации взаимодействия и с учетом получаемых вербальных и невербальных сигналов	Часто необоснованная передача инициативы партнеру
Адекватная включенность в ситуацию, уверенность в себе и собственных действиях	Чрезмерная включенность в ситуацию, стремление «во что бы то ни стало» понять проблему и помочь
Установка на решение проблемы и на сотрудничество при взаимодействии	Установка на личность партнера, на его мнение, состояние, положение, зависимость от внешних факторов
Активная подготовка к решению на первых этапах	«Эмоциональное» общение на первых этапах решения проблемы
Стимулирование вербальной активности партнера по общению в рамках решаемой проблемы	Стремление учесть все мнения
Подробный анализ получаемой информации через постановку вопросов партнеру и самому себе	Поиск приемлемых или компромиссных вариантов решения
Четкое представление алгоритма или конструкта решения	Отсутствие ограничений на получаемую информацию, в результате чего снижается возможность ее анализа, расширяется круг предположений, а диагностический поиск дезорганизуется
Использование ситуации общения для проверки выдвигаемых предположений и их ограничения	Недостаточная критичность к информации, получаемой из других источников, доверие к ней
Умеренная вербальная и невербальная активность	Выстраивание логики диагностического поиска по «наитию» исходя из коммуникативной ситуации
При отсутствии коммуникативной компетентности	
Скованность в ситуации взаимодействия	Пассивность в ситуации взаимодействия
Установка на собственные представления и убеждения	Ориентация на себя, свое понимание проблемы
Потеря контакта или инициативы в ситуации общения	Установка не на решение проблемы или партнера с учетом его способностей или возможностей
Игнорирование состояния и возможностей партнера по общению	Коммуникативная ригидность, блокирующая адекватное восприятие ребенка (партнера по диагностическому общению), искажающая получаемые представления и информацию, которую можно было бы использовать в диагностическом процессе

Закрытость и напряженность в отношениях, что ограничивает доступ информации со стороны и влияние других мнений и дополнительных фактов на процесс решения задачи	Ограничение зоны диагностического поиска выработанным с опытом мнением, часто сопровождающееся отказом от получения дополнительной информации, отказом от получения дополнительной информации и избеганием сотрудничества
Слабость совместной деятельности компенсируется критичностью к наблюдаемым и получаемым фактам, тщательностью их анализа, а также привлечением к решению мнения специалистов или дополнительной специальной (диагностической) информации; настойчивостью в достижении цели, попыткам «в любом случае» разобраться в проблеме, довести ее решение до конца; расширением круга возможных причин	Использование получаемых от партнеров по общению (специалистов или родителей) данных для подтверждения выдвинутых гипотез и собственного мнения

Исследователи (Крутецкий В. А., Балбасова Е. Г., 1991; Андриенко А. В., 1990; Имаметдинова Р. Я., 1980; Литвин С. Д., 1987; Недбаева С. В., 1984; и др.) выявили комплекс способностей, необходимых для учителей различных дисциплин. Ниже приводятся эти данные в изложении Н. А. Аминова (1997. С. 298–302).[1]

Учитель русского языка и литературы

Основополагающие способности: чувство слова; эмоциональная выразительность речи; культура речи.

На базе этих способностей происходит становление литературных и лингвистических способностей, формирование которых может успешно осуществляться в студенческие годы, хотя наиболее сензитивный период в их развитии — школьный возраст.

Литературные способности учителя включают в себя: поэтическое восприятие действительности; воссоздающее воображение; образное мышление.

Лингвистические способности объединяют следующие компоненты: способность анализировать языковые явления; лингвистическая наблюдательность и память.

Способность к преподаванию литературы: способность к мировоззренческой интерпретации литературного произведения; способность к восприятию и раскрытию художественных особенностей литературного произведения; способность к анализу художественного произведения.

Способность к преподаванию русского языка: способность выделять существенное в языковых явлениях; способность к созданию проблемных ситуаций; способность к методическому разнообразию.

Учитель истории

Комплекс специальных дидактических умений учителя истории состоит из двух групп, включающих в общей сложности тринадцать умений (Лаврова Л. Н.).

Первая группа включает **умения, связанные с особенностями восприятия исторического материала учащимися**: умение учитывать специфику исторического ма-

[1] Автор, к сожалению, не разделяет способности и умения, а это не одно и то же.

териала в процессе изучения его в школе; умение заранее предвидеть возможности ошибочного восприятия учащимися исторического материала на уроке и предвидеть эти ошибки; умение вызывать интерес учащихся на уроке к событиям исторического прошлого и настоящего; умение передавать учащимся свое отношение к изучаемому историческому событию; умение давать яркое, образное словесное описание исторического события, формируя у учащихся образы, соответствующие наглядные представления; умение реализовать возможности учебно-исторического материала в идейно-нравственном воспитании учащихся на уроке истории.

Вторая группа включает **умения, связанные с особенностями работы над историческим материалом**: умение давать оценку социально-политическим фактам прошлого и настоящего, изучаемым на уроке истории; умение устанавливать причинно-следственные связи между фактами, событиями, явлениями, изучаемые на уроках истории; умение выявить закономерности исторического развития общества в процессе изучения истории на уроке; умение работать над историческими документами на уроке истории; умение работать с исторической хронологией на уроке, формируя у учащихся правильное восприятие времени; умение работать над историческими понятиями на уроке истории; умение работать с историческими картами различного вида, формируя у учащихся пространственные представления.

Учитель математики

Исследование специальных педагогических способностей учителя математики провел А. В. Андриенко. Автор выделил следующие способности: широкий математический кругозор; абстрактное мышление; математический стиль мышления; пространственное воображение; математическая интуиция, математическая память; способность увлечь ученика математикой, привить любовь к математике; способность организовать умственную деятельность школьника; умение осуществлять принцип наглядности на уроке; вычислительная способность; комбинаторная способность.

Учитель труда

В результате исследования (Недбаева С. В., 1984) были выделены следующие педагогические способности: наличие широкого политехнического кругозора; техническое пространственное мышление; техническая наблюдательность; техническая память; комбинаторная способность; техническая сноровка; практическая сметливость; способность вызвать у учащихся любовь к труду, заинтересовать их практическим делом, показать значимость рабочих профессий.

Многими авторами отмечаются различные специальные способности (скорее психологические характеристики) **учителей биологии и химии**. Т. М. Хрусталева и Е. Е. Доманова (2003) приводят сводку выделенных качеств тех и других. Содержание выделенных качеств весьма расплывчато: учителей биологии отличают чувство природы и «биологическая» интуиция, экологическая направленность мышления, «биологическое» прогнозирование, объектно-целостное представление явлений природы, «биологическое» ви́дение мира, способность к опытно-

исследовательской работе и умение анализировать биологические процессы, владение «биологическим» языком; учителей химии характеризуют «химическое» ви́дение мира, способности к анализу и синтезу химических процессов, «химическое» мышление, «химический» язык, «химические» руки, «химическая» наблюдательность и интуиция, «химическая» память и вычислительные способности. По существу, за всеми этими «туманными» качествами скрывается специфичность ви́дения мира и направленность мышления биологов и химиков.

Учитель начальных классов

Эти способности были выявлены Г. Балбасовой (1982): способность анализировать информацию с точки зрения ее доступности учащимся; способность овладеть вниманием учащихся; способность доступно объяснять материал; способность добиваться правильного понимания учащимися содержания информации; речевая способность (четкость дикции, убедительность речи).

Преподаватель вуза

А. Г. Авдиенко и Г. С. Лосева (2010) выясняли, какие качества должны присутствовать у преподавателей вузов с точки зрения студентов и самих преподавателей. Полученные ими результаты представлены в табл. 12.3.

Таблица 12.3. Качества, формирующие образ преподавателя, выделенные преподавателями и студентами

Преподаватели		Студенты второго курса		Студенты третьего курса	
качества	**баллы**	**качества**	**баллы**	**качества**	**баллы**
Ответственность	9,3	Чувство юмора	10,0	Объективизм	10,0
Профессиональная этика	9,2	Стремление к саморазвитию	9,7	Умение слушать	9,7
Компетентность	9,2	Компетентность	9,7	Индивидуальный подход в преподавании	9,7
Стремление к саморазвитию	8,6	Терпение	9,6	Любовь к детям	9,7
Эмпатия	8,4	Нравственность	9,0	Эмпатия	9,5
Организационные способности	8,4	Внимательность	8,7	Толерантность	9,2
Коммуникабельность	8,4	Демократичность	8,7	Профессионализм	9,2
Творчество	8,2	Ответственность	8,7	Личность педагога	8,8
Гибкость в отношениях	8,0	Адекватность	8,7	Профессиональная направленность	8,6
Чувство юмора	7,5	Эмпатия	8,4	Творческий подход	7,7

Как у преподавателей, так и у студентов совпадение наблюдалось в отношении ответственности, компетентности, стремления к саморазвитию, эмпатии, творчества и чувства юмора. В то же время студенты считают, что преподаватели должны обладать и другими качествами: терпением, нравственностью, демократичностью, внимательностью, адекватностью, объективностью, умением слушать, индивидуальным подходом в преподавании, толерантностью, т. е. в большинстве своем — качествами, влияющими на процесс общения.

12.5. Авторитет педагога

Авторитетом в какой-то сфере жизни и деятельности называется человек, с мнением которого считаются, которому стремятся подражать и которому доверяют решение тех или иных вопросов. Педагог, являющийся для учащихся авторитетом, оказывает на них сильное воспитательное воздействие. Однако авторитет возникает в процессе педагогической деятельности, поэтому он является не исходным, первичным, а вторичным компонентом мастерства педагога. Его нельзя приобрести во время учебы в институте. Авторитет педагога слагается из следующих компонентов:

- авторитет профессионала зависит от знаний и умений педагога как представителя той или иной области знаний;
- авторитет возраста: педагог обладает в глазах учащихся авторитетом как старший, более опытный человек;
- авторитет должности (власти), т. е. статус педагога, со всеми вытекающими отсюда правами и обязанностями;[1]
- нравственный авторитет — человека, личности; отсутствие такого авторитета может свести на нет все остальные компоненты авторитета педагога.

М. Ю. Кондратьев (1987) по поводу авторитета должности пишет: «Существует мнение, что учитель как бы изначально, вне зависимости от своей профессиональной подготовленности и личностных качеств наделен в глазах учащихся устойчивым авторитетом. В определенном смысле так оно и есть, если понятие “авторитет” рассматривать как синоним “власти”, а авторитетным считать учителя, который легко добивается от школьников подчинения и любой совет которого воспринимается ими как приказ, подлежащий немедленному и беспрекословному исполнению. Но, как известно, сам по себе факт послушания еще ни о чем не говорит. Порой демонстрируемое некоторыми школьниками послушание может быть лишь внешним, показным <...> В связи с этим немаловажно выяснить, почему мнение педагога оказалось для учащегося определяющим. Причины здесь

---

[1] Н. А. Аминов и И. И. Осадчева (2003) полагают, что «учение» и «преподавание» есть не что иное, как проявление у учителей потребности в доминировании (по Г. А. Мюррею), или мотива власти (по Н. А. Аминову), или ведущего мотива социальной власти (по А. Адлеру). Признаками проявления данной потребности — это контроль над другими, воздействие на других людей и направление их деятельности, сотрудничество, убеждение в своей правоте и т. п. «Именно педагогическая деятельность не только включает в себя в полной мере эти действия, но и дает возможность их реализовать в процессе обучения, что подтверждено экспериментом» (С. 104). Безусловно, властность является чертой многих педагогов, но сводить к ней цель учения и преподавания как способа удовлетворения с их помощью потребности во власти по меньшей мере некорректно.

могут быть принципиально различны. Как правило, в основе послушания лежат доверие к учителю, убежденность в его правоте, внутренняя готовность школьника разделить с педагогом ответственность за принимаемые последним решения. Но случается, что картина внешнего благополучия скрывает лишь покорность, боязнь проявить самостоятельность» (С. 100).

М. Ю. Кондратьев отмечает, что «авторитет роли, или, точнее сказать, авторитет власти, не подкрепленный авторитетом личности учителя, оказывает на учащихся деморализующее влияние, неизбежно порождая стремление уйти от ответственности, не брать на себя груз самостоятельных решений» (С. 101). В то же время автор отмечает, что авторитет роли является одной из важнейших предпосылок становления авторитета личности. Результатом упрочения авторитета личности учителя оказывается признание за ним права принимать значимые для учащихся решения.

> Способствуют созданию авторитета педагога не только его профессиональные знания и умения, но и наличие у него кругозора. Чем у́же кругозор педагога, тем меньше его авторитет.
>
> «Актуальные проблемы…», 1980. С. 148.

М. Ю. Кондратьев выделил стадии становления авторитета учителя.

Педагог — источник информации. Поскольку школьника на этой стадии не всегда интересует мнение учителя, его интерпретация сообщаемых фактов, учитель в глазах ученика может оказаться в некоторой степени лишенным своей индивидуальности, его личностные качества могут вообще не фиксироваться учащимися или восприниматься негативно, что не умаляет его ценности как обладателя необходимых сведений. Такие отношения ситуативны, они складываются и реализуются лишь в условиях дефицита информации, поэтому легко разрушаются.

Педагог — референтное лицо. На этой стадии в центре внимания ученика оказывается не только сообщаемая информация, но и ее оценка педагогом. Его мнение признается важным и выступает как необходимое основание для осуществления действий в условиях значимой для учащегося ситуации. Однако высокая референтность педагога не исключает возможности негативного отношения учащегося к нему как к личности. Ученик часто бывает не согласен с мнением педагога, но обращается к нему для того, чтобы окончательно убедиться в правильности своего решения.

Педагог — авторитетное лицо. На этой стадии учителю авансируется доверие, его мнение изначально признается верным, воспринимается как руководство к действию, а успех ожидается и предвидится. Здесь обнаруживаются личностные предпочтения учащихся, которые имеют эмоциональную окраску.

М. Ю. Кондратьев указывает на то, что основания авторитета педагога у учащихся разного возраста разные.

В младшем школьном возрасте ученики признают авторитет учителя в первую очередь в силу его ролевой позиции. При этом авторитет учителя «работает» и во внеучебной деятельности, особенно у первоклассников.

Для подростков учителю уже недостаточно иметь авторитет роли. Во внеучебной деятельности он может и не быть авторитетом. Поэтому авторитетен тот учитель, которому доверяют принимать ответственные решения не только в учебной

деятельности, но и в ситуации личной заинтересованности ребенка и в условиях внеучебной деятельности.

В старшем школьном возрасте усиливается личностная избирательность учащихся: какие-то учителя оказываются авторитетными, а какие-то нет в силу неавторитетности их личности. Последнее связано с двумя причинами. Во-первых, некоторые педагоги *пренебрегают внешним оформлением своего поведения*. Они позволяют себе обижать детей или учащихся злой шуткой, опаздывают на занятия, приходят на занятия несобранными. Во-вторых, нередко педагоги *не умеют оформлять свое поведение*, так как не обладают педагогической техникой выражения своего Я. Ведь учащиеся воспринимают в личности педагога только то, что поддается внешнему наблюдению.

Так, по данным Д. Ф. Самуйленко (1961), старшеклассники, оценивая своих учителей, обращают внимание на систематичность и последовательность в преподавании учебных предметов, на умение правильно и точно ставить вопросы на уроке, на тщательную подготовку к уроку, на умение правильно, ясно, выразительно излагать материал, на справедливость, требовательность, строгость и одинаковое отношение ко всем учащимся класса.

Молодые педагоги часто пытаются ускорить процесс формирования авторитета и встают на путь создания так называемого ложного авторитета, который, по А. С. Макаренко, бывает нескольких разновидностей.

Псевдоавторитет подавления основан на боязни учеников перед педагогом. Такие педагоги забывают, что воспитание учащихся не сводится к послушанию.

Псевдоавторитет расстояния характеризуется возможно меньшим общением педагога с учениками. Такие педагоги не учитывают, что успех учащихся на уроках, на олимпиадах и соревнованиях — это общий успех учеников и педагога.

Псевдоавторитет дружбы возникает в том случае, когда педагог позволяет учащимся обращаться к себе как к товарищу, т. е. низводит взаимоотношения свои с учащимися до панибратства. Между педагогами и учениками должна соблюдаться определенная дистанция, что показывает меру воспитанности учащихся.

Псевдоавторитет чванства основан на хвастовстве, подчеркивании своих достоинств и заслуг.

Псевдоавторитет доброты часто выражается в уступчивости педагога. Например, преподаватель под давлением учащихся выставляет им хорошие оценки тогда, когда они их не заслужили.

Псевдоавторитет резонерства состоит в том, что педагог поучает учащихся, причем даже в тех вопросах, в которых он некомпетентен.

Псевдоавторитет педантизма выражается в беспрекословном соблюдении правил, заведенного порядка, порой не от сознательной дисциплинированности педагога, а от его бюрократического руководства.

Ложный авторитет может создаваться педагогом и непреднамеренно. Однако в любом случае он вредит воспитанию и обучению учащихся.

Среди многих педагогов бытует мнение, что признать свою ошибку перед учащимися значит уронить свой авторитет в их глазах. Тот, кто так думает, вслед за этой ошибкой допускает и вторую: он убеждает учащихся в том, что педагог всегда прав, создавая таким образом мнение о своей непогрешимости. Самое верное решение, если педагог допустил промах в своем поведении, — открыто, в разумной

и тактичной форме признать перед учениками свою ошибку, например выразить сожаление по поводу того, что в прошлый раз он погорячился и зря обидел ученика. В этом случае учащиеся оценят мужество взрослого человека, прямо и честно признающего свою вину, и проникнутся к нему уважением.

Анализ результатов исследования показал, что между авторитетом мастера[1] как воспитателя и положительной оценкой применяемых им методов воспитательного воздействия со стороны учащихся существует прямая зависимость. У мастеров, имеющих высокий авторитет среди учащихся, оценки эффективности применения конкретного метода в двух типах ситуаций почти полностью совпадают. В ситуации «организация» авторитетные мастера и учащиеся считают наиболее действенными такие методы воспитательного воздействия, как поощрение, убеждение, соревнование, а в ситуации «конфликт» — методы наказания, требования, критики. Мастера, имеющие низкий авторитет у учащихся, даже в ситуации «организация» считали эффективными методы требования, критики, наказания. Эти методы вообще признавались ими наиболее действенными в работе с учащимися.

Платонов Ю. П., 1981. С. 148.

Авторитет обладает свойством *иррадиации*. Это значит, что он распространяется и на те области деятельности, где человек еще себя не проявил и сам себя авторитетом в этой области не считает. Другим свойством авторитета является *инертность*. Именно этим свойством объясняются факты, что, несмотря на снижение эффективности своей деятельности (например, вследствие психического выгорания), он еще долгое время в глазах других по инерции пользуется ранее завоеванным авторитетом. Таким образом, педагог сначала работает на создание авторитета, а затем авторитет работает на него. Однако это не может продолжаться бесконечно. В конце концов преподаватель, не стремящийся к своему росту, потеряет наработанный с таким трудом авторитет, поскольку он постепенно начинает отставать от жизни, от новых направлений в педагогике и психологии. Отсюда вывод: авторитет требует постоянного подтверждения, что напрямую связано с непрекращающимся совершенствованием мастерства, — это возможно при условии, если педагоги будут иметь в учебном расписании свободные от занятий дни. Этот вопрос должен находиться во внимании администрации школы.

***

Итак, мы рассмотрели элементы, составляющие мастерство педагога. Все они — и личностные качества, и профессиональная компетентность, и интеллект — одинаково важны для успешной педагогической деятельности. Однако в зависимости от возраста учащихся значимость этих составляющих разная. В начальной школе особое значение имеют такие личностные качества, как теплота, заботливость, чуткость по отношению к детям. Это вызывает ответную положительную эмоциональную реакцию учащихся, вплоть до любви к учителю.

Кто из взрослых не вспоминает время от времени сильные волнения, пережитые в первых классах, когда самой-самой замечательной, красивой, доброй (для маль-

[1] Речь идет о мастерах профтехучилища.

чишек и девчонок равно) была учительница! И так хотелось, чтобы она любила, отличала только тебя!

Одна пожилая женщина призналась: до сей поры она помнит, как плакала от ревности, когда учительница гладила по голове другую девочку; как ненавидела ее мужа за грубый, как ей казалось, тон, с которым он обращался к кумиру первоклашек, и все придумывала месть и козни, чтобы он «отвязался» от своей жены. Очаровывало в учительнице все: внешний облик, голос, улыбка, походка.

Афанасьева Т. Первая любовь // Семья и школа. 1984. № 2. С. 24.

В средних классах больше ценятся учащимися искренность и честность учителя, его интеллект. В старших классах и вузе главной становится профессиональная компетентность педагога.

Что мы больше всего ценим в учителях: личностные качества, умение общаться с учениками или их профессиональную компетентность? Существует множество доказательств, что для учеников в равной степени важным является и то, и другое, и третье. На разных этапах обучения каждая из сторон приобретает свое значение, выходя на первый план.

Если в начальной школе особое значение имеют такие личностные качества учителя, как теплота, забота, внимание, то в средней среди подростков начинают в большей степени цениться интеллектуальные качества, а среди личностных характеристик — искренность и честность. «Хороший» учитель не означает «покладистый». Хотя для преподавателей это же соотношение обычно воспринимается именно так: «хороший» ученик — это «покладистый» ученик, не доставляющий никаких проблем. Некоторые из самых лучших преподавателей оказываются и самыми требовательными. <...>

Учащимся 8-х классов было предложено составить образ идеального учителя. Для этого они должны были проранжировать различные интеллектуальные и эмоциональные качества, которые, по их мнению, являются наиболее значимыми. <...>

Оказалось, что на первом месте стоит честность (искренность) <...> а последующие места занимают интеллектуальные качества в следующем порядке: интересное объяснение материала, помощь в учебе, а также поощрение учителем самостоятельности и творчества. Опыт педагогической деятельности для подростков не имеет большого значения. Интересно, что сами учителя представляют образ «идеального педагога» несколько иначе. Так, сравнение образов преподавателя, полученных в результате исследований подростков и учителей, показало, что близкими по ранговому месту оказались только те качества, которые имеют для них *наименьшее значение,* — это оптимизм и опыт работы. Первое место, по мнению педагогов, занимает *поощрение самостоятельности и творчества учащихся*, которое в представлениях школьников стоит только на третьем месте.

По мнению педагогов, для учителя очень важно быть справедливым (справедливо поощрять и наказывать) и понимать ребенка, вести себя по отношению к нему тактично. Эмоциональный настрой не играет решающей роли.

Костромина С. Н., Нагаева Л. Г., 2002. С. 295–296.

В этой главе речь шла в основном о том, что должен иметь идеальный педагог. Но все ли педагоги отвечают этим требованиям? Что наблюдается в реальности? Об этом пойдет речь в следующей главе.

ГЛАВА 13

Индивидные и личностные особенности современных педагогов

Как отмечает А. И. Щербаков (1968), нет другой области человеческой деятельности, где результаты работы так сильно зависели бы от личных качеств самого работника, его мировоззрения, выдержки, самообладания, его умения влиять на детский коллектив и вести его за собой, как в педагогической работе. Свидетельством этому является то, что «вспоминая своих учителей, взрослые люди обычно называют не методы их преподавания, а особенности характера, отношение к учащимся. Именно черты личности педагога, его отношение к учащимся запечатлеваются у человека на всю жизнь» (Гоноболин Ф. Н., 1988).

Значение личности педагога для обучения и воспитания учащихся трудно переоценить. Об этом уже давно писали многие выдающиеся педагоги и психологи. Например, И. А. Сикорский (1909) подчеркивал, что доброта, искренность, убежденность и другие нравственные качества имеют влияние на всякую душу, но особенно на детскую. Он писал, что дети не всегда умеют правильно оценить ум человека, но чувства и нравственные качества они распознают безошибочно. Нравственное общение учителя и ученика обеспечивает прочное закрепление того, что ученик услышит из уст учителя.

На вопрос «Есть ли у вас любимый учитель?» ответили «Да» 68% респондентов. Назвать учителя, чья личность оставила бы яркий след в жизни опрашиваемых, смогли лишь 10% работающих учителей и 15% студентов старших курсов. Отметить же учителей, оставивших негативный след в памяти учеников, согласились 38%; 37% респондентов не смогли назвать никого — они не помнят своих учителей.

Григорьева-Голубева В. А., 2002. С. 213–214.

13.1. Особенности личности людей, избравших учительскую профессию

Особенностям личности учителя посвящены работы Ф. Н. Гоноболина (1975), Н. В. Кузьминой (1967), Е. Н. Жучевой (1983), М. В. Журавковой (1995), Л. М. Ми-

тиной (1994, 1998), Е. И. Рогова (1996), А. А. Баранова (2002) и др. Начну с рассмотрения исследований, в которых изучались будущие учителя.

Каковы мотивы поступления в педагогический вуз? Все ли они имеют педагогическую направленность? Увы, исследования показывают, что многие студенты педвузов являются случайными людьми в педагогике. В работе И. М. Юсупова (1989) показано, что лишь часть абитуриентов имеет педагогический мотив (табл. 13.1).

Таблица 13.1. Мотивационные факторы, определяющие выбор педагогического вуза

Мотивационные факторы	Процент абитуриентов к общему числу обследованных
Минимум затрат для получения профессии (меньше конкурс, короче срок обучения)	32,9
Отсутствие выбора исходя из анализа своих возможностей или наличия вузов в этом регионе страны	38,7
Конформизм (поступает «за компанию»)	6,4
Стечение объективных обстоятельств (имеет среднее педагогическое образование, семейные причины)	29,7
Совет-внушение старших (прагматические цели: постоянная обеспеченность работой, относительно высокая зарплата)	41,9
Профессиональный стереотип (профессиональная династия)	30,9
Тяга к внешне престижной стороне деятельности (уважаемая профессия, центр детского внимания)	9,0

Студентов, имеющих педагогическую направленность, поступающих в педагогический вуз по призванию, меньшинство. Чем же они выделяются?

Е. Р. Горелова (1983) нашла, что у студентов педагогического института с явно выраженной педагогической направленностью, имеется экстравертированность, а у студентов с низкой педагогической направленностью — интровертированность. Первые имеют адекватную самооценку, а вторые — неадекватную (либо завышенную, либо заниженную).

Т. М. Егорова (1989) выявила у студенток филологического факультета педагогического вуза (возраст 17–18 лет) большую выраженность, чем у школьниц 16–17 лет, акцентуаций психастенического типа (30,5 против 1%) и лабильного типа (в 31% случаев против 14). У студенток педвуза была выше конформность (5 баллов против 3,6 балла в общей группе) и маскулинность. Последняя особенность на первый взгляд выглядит несколько странной. Однако в литературе неоднократно отмечается, что учителям присущи доминантность, стремление к власти, которые больше выражены у маскулинных.

Что же касается изучения самих *учителей*, то выявлено следующее.

Е. И. Рогов (1998) в результате опроса педагогов установил, что «учителя действительно считают, что представители их профессии имеют существенное преимущество над другими профессиями по таким показателям, как нравственность, интеллект, доброта, наблюдательность, культура, общительность, творчество, эмоциональность. Они также высоко оценивают свою внешнюю привлекательность

и энергичность, волю и требовательность» (С. 338). В то же время пластичность поведения ими оценивается ниже.

Современная женщина-учитель — чувствительная, ориентированная на авторитет более сильной личности (сензитивность), конформная, то есть неуверенная в себе, ориентированная на общепринятые нормы поведения, компромиссная, то есть одновременно стремится к самоутверждению и к избеганию конфликта с референтной группой, коммуникативная, то есть демонстративная и ищущая признания неустойчивая личность в сочетании с высокой социальной активностью, зависимая, то есть нуждающаяся в постоянной привязанности и защите более сильной личности, замкнутая, избегающая конфликта и ищущая щадящую социальную нишу и, наконец, проявляющая индивидуализм как устойчивость собственного достаточно самобытного и субъективного мнения. Из данной общей характеристики следует, что для современной женщины-учителя оказываются неудовлетворенными фундаментальные потребности в безопасности и защите (выбор конформного и компромиссного стилей), в любви (зависимый стиль), в признании (коммуникативный стиль). Кроме того, колебания между интровертированностью и экстравертированностью характеризуют склонность к перепадам настроения. Также есть и признаки инфантилизма взрослых людей (высокие баллы по шкале экстраверсия в сочетании с лабильностью). Общие данные показали достаточно высокий уровень выраженности акцентуированных и дезадаптивных индивидуально-типологических особенностей. Около 50% учителей обладают несколькими акцентуированными качествами: наибольшее количество учителей было выявлено с такими чертами, как ригидность, интроверсия, экстраверсия, сензитивность, лабильность. Значительное количество педагогов было выявлено с дезадаптированными качествами сензитивности (30,4% выборки), тревожностью (25%), лабильностью (21, 7%), экстраверсией (21,7%), интроверсией (17, 4%). То есть норма выраженности любого из исследованных индивидуально-типологических свойств не превышает 40% выборки. Невыраженность индивидуально-типологических свойств не превышает 6,5% выборки и отсутствует по шкалам ригидность и лабильность.

Баронина О. А., 2003. С. 304.

По данным Р. Ф. Уринг (1983), у учителей выражены следующие факторы (по Р. Кеттеллу): ригидность поведения, реалистичность и независимость, адекватность самооценки, склонность к индивидуальным занятиям и уравновешенность, спокойствие.

Изучение Н. А. Аминовым (1988, 1997) психологических предпосылок педагогических способностей показало, что для имеющих высокий уровень развития педагогических способностей характерны коллективистская направленность, социабельность, смелость, доминантность, социальная адаптированность, эмоциональная устойчивость, самоуверенность и флегматичность. Обладающие низким уровнем педагогических способностей имеют противоположные характеристики: выраженный индивидуализм, самодостаточность, робость, конформность, они социально дезадаптированы, эмоционально нестабильны, склонны к чувству вины, холеричны.

У пятой части обследованных педагогов отмечались средний уровень доминирования, жесткость в обращении с людьми, а 14 человек из 100 проявляли равнодушие, были несколько прагматичны и ориентированы на реалистичную деятель-

ность. (Они заявляли: «Зачем зря нервничать? Если не хочет учиться, силой не заставишь».) <...>

Некоторые педагоги имели достаточно высокие показатели по целому ряду свойств, в том числе совестливости, озабоченности, социальной интеграции. Так, очень добросовестных, точных в исполнении обязанностей оказалось 80%, отзывчивых, открытых, эмоционально выразительных — 78%, имеющих высокое самоуважение и хорошую социальную интеграцию — 66%.

Несомненно, все отмеченные свойства проявляются достаточно часто среди педагогов. Отмечаются они и у молодых преподавателей вузов. Доминирование[1] проявилось у них в меньшей степени. <...>

Значимая направленность на задачу отмечалась у половины обследованных учителей. Эгоистическую направленность имела четвертая часть лицейских педагогов. <...> У педагогов общеобразовательных школ крайне редки были проявления возбудимого и дистимического типа акцентуации, но часто отмечались демонстративные, педантичные и эмотивные типы. <...>

К индивидуально-типологическим свойствам личности педагога относятся фасилитация и ингибиция.

Фасилитация (от англ. *to facilitate* — способствовать, облегчать, помогать) — это возрастающая продуктивность деятельности людей в зависимости от присутствия других людей.

Ингибиция — торможение продуктивности деятельности из-за присутствия других людей.

Предполагается, что ученики своим присутствием стимулируют деятельность учителя. Иногда происходит и обратное: из-за присутствия других людей продуктивность снижается. Так, <...> присутствие на уроке посторонних людей может отрицательно повлиять и на самого учителя, и на учеников.

Исследования показывают, что наиболее высокий уровень фасилитации наблюдается у учителей в возрасте от 30 до 40 лет, причем выше он у мужчин (согласно исследованиям Жилиной И. В.).

Казанская В. Г., 2003. С. 295–298.

В литературе отмечается (Winter, 1973), что у педагогов *стремление к власти* выражено достаточно сильно. При этом, как показано Е. М. Пановой (2009), оно сильнее выражено у учителей, чем у воспитателей детского сада, и практически не зависит от стажа работы (рис. 13.1).

По данным Ф. М. Юсупова (1991), у учителей достаточно высоко выражено такое качество, как *совестливость*. Автор связывает это с тем, что «сеять разумное, доброе, вечное» можно только тогда, когда есть что «сеять», когда сам преподаватель имеет для этого необходимый моральный багаж. Невозможно требовать от детей, имеющих обостренное чувство справедливости, выполнения моральных норм, если сам педагог им не следует.

Ф. И. Юсупов выявил у педагогов *общительность* в пределах средних значений.

[1] Доминирование состоит в том, что один из участников общения начинает подчинять интересы другого человека своим собственным, пользуясь уступчивостью того, диктует свои условия деятельности.

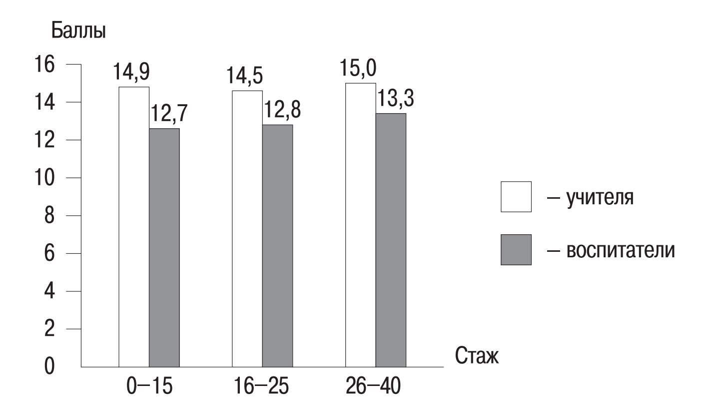


Рис. 13.1. Выраженность стремления к власти у учителей и воспитателей с различным стажем работы

Рассмотрев различные подходы отечественных и зарубежных психологов, мы попытались выделить основные свойства личности, которые, на наш взгляд, являются определяющими для реализации фасилитационного взаимодействия. Затем мы предположили, что эти свойства являются основополагающими для развития трех основных качеств личности педагога-фасилитатора, к которым относятся аттрактивность, толерантность и ассертивность.

Аттрактивность рассматривается как стремление человека к позитивному отношению к нему со стороны других людей, которое основывается на собственном положительном чувстве к этим людям. Ее формированию во многом способствует эмпатия — свойство личности педагога, обеспечивающее не только рациональное осмысление переживаний другого, сопереживание и сочувствие, но и оказание действенной помощи, поддержки в ситуациях, воспринимаемых обучаемыми как трудные или даже безысходные. Эмпатия способствует сбалансированности межличностных отношений, делает поведение человека социально обусловленным. Открытость и искренность являются основами доброжелательности. Позитивное восприятие другого, даже при отсутствии явно выраженной симпатии, способствует становлению положительных взаимоотношений, что является фоном и приводит к оптимизации учебно-профессиональный деятельности и общения.

Педагогическая толерантность — умение без раздражения и выраженной враждебности относиться к мнениям, взглядам, привычкам других людей, быть терпимым. Она проявляется и в признании незавершенности формирования личности, авансировании ее значимости. Проблемные ситуации требуют принятия оптимальных решений без нарушения морально-этических норм. Фрустрационная толерантность педагога — способность противостоять разного рода отрицательным эмоциогенным ситуациям профессионально-педагогической деятельности, сохраняя психологическую адаптацию. В основе лежит способность адекватно оценивать реальную педагогическую ситуацию и предвидеть выходы из нее. Развитие толерантности тесно связано с социальным интеллектом. Постижение искусства вести диалог без назидания и рецептов, проявляясь в конкретных действиях, выступает в качестве мощного фасилитационного средства.

Ассертивность — это комплексное чувство уверенности в себе, в собственных силах. Уверенность проявляется как стабильное позитивное отношение к собственным навыкам и способностям. Уверенное поведение педагога демонстри-

рует силу человеческого разума, заражает учащихся тягой к познанию, подражая, присваивать культуру межличностных отношений. Ассертивность предполагает ответственность за себя и свои поступки, педагог может совершить ошибки и не боится признаться в том, что он не прав, что он чего-то не знает или не всегда понимает другого человека. Ассертивное поведение во многом обусловлено интернальностью. Низкий уровень избегания неудач также способствует проявлению развивающих форм поведения, креативности педагогического общения и деятельности.

Толерантность и ассертивность связаны с использованием наиболее действенных механизмов психологического влияния, прежде всего убеждения и заражения. Они обладают наиболее ярко выраженным фасилитационным эффектом (с точки зрения респондентов) и реализуются в процессе организации различных форм совместной деятельности.

Аттрактивность, толерантность и ассертивность как качества личности, определяющие педагогическую фасилитацию, взаимообусловлены развитием всех подструктур личности. Фасилитация положительно влияет на возможности и педагога и учащегося поддерживать требуемый уровень профессиональной активности в течение длительного времени, готовность максимально реализовать свой потенциал.

Шахматова О. Н., 2003. С. 373–377.

Помимо общих особенностей учителей, отмеченных выше, очевидно, имеют место и особенности, связанные с преподаванием того или иного предмета. Так, по данным Т. М. Хрусталевой (2000), *учителям русского языка* и *литературы* присущи такие профессионально важные качества, как яркое, точное, образное восприятие, лингвистическая память и наблюдательность, ассоциативное богатство речи, ее выразительность, легкость словесного выражения мыслей, творческое восприятие произведения, способность к его анализу и раскрытию его художественных способностей, ви́дение художественных деталей. Н. Ю. Бурлакова (2000) показала, что специальными профессионально-важными качествами *учителей физкультуры* являются мышечная сила и аэробная выносливость, устойчивость и переключение внимания, волевая активность и устойчивость к стрессу.

К сожалению, подобных исследований еще мало и их недостатком является отсутствие сравнительного подхода и наличие у каждого исследователя своего набора выделяемых качеств.

Образы идеального учителя учащихся начальных, средних и старших классов схожи. Можно отметить, что учащиеся начальных классов называли такие качества: добрый (76,94%), умный (28,1%), хороший (24,1%), красивый (23,4%), справедливый (14,9%), веселый (13,2%), доступно, интересно проводит уроки (10,89%). Учащиеся средних классов: добрый (72,09%), вежливый (17,28%), умный (16,2%), веселый (14,58%), спокойный (11,88%), справедливый (10,8%), понимающий (9,18%), интересный (8,91%), понятно, доступно объясняющий (8,64%), красивый (8,37%). Учащиеся старших классов: добрый (37,4%), понимающий (27%), справедливый (19,8%), с чувством юмора (19,44%), объективный (16,2%), умный (14,04%), вежливый (11,88%), веселый (10,8%), спокойный (7,92%). <...>

Несмотря на то что добрым хотят видеть учителя все школьники, для учащихся начальных и средних классов, это более значимо. Также для учеников этих двух групп

более значимо присутствие у педагога таких качеств, как веселый, умный, красивый. В то же время для старшеклассников более значимыми являются такие качества: понимающий, объективный, спокойный, с чувством юмора.

Таким образом, сравнение обобщенных характеристик идеального учителя в сознании школьников разных классов показало, что, несмотря на достоверные различия, они состоят практически из одинаковых качеств. Школьники хотят, чтобы учителя были добрыми, умными, веселыми, красивыми, с чувством юмора, вежливыми и справедливыми.

Асмаковец Е. С., 2007. С. 48.

13.2. Особенности мотивационной сферы педагогов

Ранее уже говорилось о мотивах, определяющих педагогическую направленность, однако это мотивы, определяющие выбор профессии педагога. Есть и другие мотивы, непосредственно связанные с осуществлением педагогической деятельности, что показано Е. Н. Салтыковой (табл. 13.2).

Таблица 13.2. Оценка учителями мотивов своей деятельности

Содержание оценок	Баллы
Интерес к педагогической профессии	3,2
Общение с коллегами	3,6
Желание работать с детьми по-новому	3,3
Желание изменить к себе отношение коллег	3,4
Желание изменить свой статус, сделать карьеру	2,6
Желание повысить профессиональный уровень и получить высокий разряд	2,5
Потребность в реализации своих возможностей	2,4
Потребность в самообразовании	2,1
Желание оценить свои достижения в теории и на практике	2,1
Возможность реализовать себя творчески	1,8
Использование увиденного в работе	1,8
Стремление расширить свои функциональные обязанности	1,7
Тяга к исследовательской деятельности	1,3
Желание вычленить новые достижения в современной психологии и педагогике	1,1

Из этих данных видно, что не последнее место у учителей занимают мотивы, связанные с самореализацией.

Н. А. Аминов выделяет мотивы, отражающие потребность в превосходстве, властвовании:

- *власть вознаграждения* удовлетворяется в зависимости от того, насколько педагог способен удовлетворить потребности учеников, если их поведение желательно для него;
- *власть наказания* проявляется, когда учащиеся ведут себя неподобающим образом;

- *власть нормативная* реализуется при контроле за правилами поведения;
- *власть эталона* основана на соответствии учеников выдвигаемым показателям и сходстве с педагогом;
- *власть эксперта* зависит от знаний, которые ученик обнаруживает у педагога: если они соответствуют ожиданиям учащегося, власть педагога будет сильной;
- *власть информационная* проявляется в том, что учитель знает больше учеников.

Мотивация достижения (следовательно, и стремление к самоактуализации и самореализации) больше всего выражена у учителей среднего возраста (Мищенко А. И., 1991; Кузьмина Н. В., Реан А. А., 1993; Зимняя И. А., 1997; Габай Т. В., 2003; Котова С. А., Алексеева Н. П., 2008).

Педагогов из детских дошкольных учреждений (ДДУ) отличают более высокие значения индекса расхождения «ценность — доступность» при сопоставлении с педагогами общеобразовательных школ (ОШ) и профессиональных лицеев (ПЛ). Анализ полученных данных показывает, что внутриличностный конфликт у педагогов в ДДУ порожден меньшей степенью доступности следующих ценностей: творчество, свобода как независимость в поступках и действиях, активная, деятельная жизнь, здоровье. <...> Для педагогов ОШ и ПЛ большей недоступной ценностью является здоровье (физическое и психическое). Различия в расхождении «ценность — доступность» в зависимости от принадлежности педагогов к разным образовательным учреждениям представлены следующим образом, в % по каждой группе: педагоги ДДУ — 62,7%, педагоги ОШ — 48,0, педагоги ПЛ — 46,1%. В целом можно заключить, что саморазвитие личности педагога в ДДУ происходит в более противоречивых условиях, что, по-видимому, вытекает из особенностей самой трудовой деятельности, а соответственно обусловлено спецификой содержания, формами и условиями профессиональной деятельности воспитателя дошкольного образовательного учреждения.

Баранов А. А., 2001. С. 223–224.

Для всех педагогов независимо от возраста и стажа значимы такие ценности, как здоровье, счастливая семейная жизнь, материальная обеспеченность, образованность, воспитанность. Однако по другим ценностям между молодыми и опытными педагогами различия имеются. Для молодых более значимыми были уверенность в себе, интерес к работе, независимость в оценках и суждениях, действиях и поступках, самоконтроль. Более опытные педагоги в качестве значимых назвали интерес к работе и творчеству, ответственность (Бездухов В. П., 1996; Котова С. А., Алексеева Н. П., 2008).

Мотивация преподавателей вуза. По данным Л. И. Шумской и И. В. Орловой (2005), основными привлекательными сторонами преподавания в вузе являются новизна, инновационный характер деятельности, возможность заниматься исследованиями и самообразованием. Низкую значимость для стимулирования деятельности преподавателей имеют возможность повышения квалификации посредством обучения на курсах, пример и влияние руководителей и коллег, а также организация труда.

Факторами, препятствующими деятельности преподавателей, являются недостаток времени, отсутствие поддержки со стороны руководителей, собственная инерция, враждебность окружающих, негативно воспринимающих стремление к новому, разочарование в имеющихся результатах.

13.3. Особенности эмоциональной сферы педагогов

Эмоционально положительное отношение к учащимся, открытая доброжелательность, стремление видеть хорошее поощряют учащихся на общение с педагогом, делают их откровенными, инициативными, создают товарищескую атмосферу. У эмоционально неуравновешенного педагога, то подозрительного и отрицательно настроенного к ученикам, то сентиментального и необоснованно поощряющего учеников, класс бывает нервозным, неровным в отношениях.

> Еще И. Песталоцци предлагал начинать всякое совместное обучение с объединения учеников и учителей «посредством настроения». Успешность обучения во многом опосредуется положительным эмоциональным опытом, который должен создать педагог. Отрицательные эмоции, появляющиеся при разрушении конъюнктивных отношений [единение, сотрудничество. — *Е. И.*], должны быть кратковременными, не свойственными для психологической атмосферы общения на уроках в целом. Для педагога они должны быть сигналом того, что необходимо изменить свою личность и деятельность.
>
> Казанская В. Г., 2003. С. 266.

Р. Х. Шакуров (1973) выявил, что настроение педагога в первую очередь определяется взаимоотношениями с учащимися, их отношением к учебе, их успеваемостью, а также тем, как учитель провел урок. Далее по значимости названы взаимоотношения с педагогическим коллективом. Для многих учителей коллектив — основной источник удовлетворения. Большую роль играют также организационно-управленческие факторы: взаимоотношения с администрацией, организованность работы, коллегиальность руководства. Меньшее значение придают педагоги хорошей учебно-материальной базе и совсем малое — совместному отдыху и общению с родителями учащихся.

Школьники, как правило, улавливают настроение учителя. Когда учитель в хорошем настроении, учащимся легче переносить неудачи, трудный материал легче усваивается, урок не кажется скучным, ученики меньше устают. Когда же учитель в плохом настроении, то и у учащихся все валится из рук, они теряют веру в себя, интерес к уроку. Недаром А. С. Макаренко придавал самое большое значение тому, чтобы в коллективе всегда царило бодрое, жизнерадостное настроение.

Эмоциональность среди различных особенностей личности учителей изучена лучше всего. И это не случайно. Как отмечает М. И. Педаяс (1979), эмоциональность учителя является важнейшим фактором воздействия и взаимодействия в учебно-воспитательной работе; от нее зависит успех эмоционального воздействия, она мобилизует учащихся, побуждает их к действиям, активизирует их интеллектуальную активность. Поэтому учитель должен обладать не только эмоциональ-

ной устойчивостью (Аминов Н. А., 1988; Митина Л. М., 1992; Баранов А. А., 2002), но и эмоциональной гибкостью (Митина Л. М., Асмаковец Е. С., 2001).

По данным Т. Г. Сырицо (1997), из четырех изученных модальностей эмоций самые высокие оценки были получены по эмоции радости. Оценки печали были выше, чем страха и гнева, что представляется закономерным: страх и гнев — плохие помощники в педагогической деятельности, так как они приводят к растерянности, скованности учителя, препятствуют проявлению творческой инициативы, стремлению к инновациям, мешают налаживать контакт с учащимися.

Самая высокая эмоциональность выявлена у учителей начальных классов, что можно связать с особенностью контингента учащихся, с которым они работают, его отзывчивостью и непосредственностью в выражении своих чувств.

Т. Г. Сырицо выявлены также различия между учителями, преподающими разные предметы. У учителей физкультуры, трудового обучения и пения общая эмоциональность выражена больше, чем у учителей, преподающих гуманитарные и естественные дисциплины, что может зависеть от необходимости более строгого, точного и «сухого» изложения учебного материала.

У учителей с малым стажем работы в школе, по данным Т. Г. Сырицо, в первые годы происходит снижение склонности к переживанию радости, а склонность к переживанию страха и гнева увеличивается. Однако затем начинает проявляться противоположная тенденция: склонность к переживанию радости растет, а склонность к переживанию отрицательных эмоций уменьшается. Это можно объяснить тем, что, с одной стороны, ошибки и неудачи, которые были присущи молодым учителям, с приобретением опыта уменьшаются, а с другой — вырабатываются защитные механизмы от переживания неудач в педагогической деятельности.

Экспрессивность учителей. Общая экспрессивность поведения с увеличением стажа практически не изменяется, хотя снижение по отдельным каналам экспрессии имеется. У учителей с большим стажем (свыше 20 лет) выше темп речи, ее образность и интонационная выразительность, чем у учителей с малым стажем (до 5 лет).

Самая высокая экспрессивность присуща учителям со средним уровнем профессионального мастерства. Учителям с высоким уровнем педагогического мастерства присуща средняя степень выраженности экспрессивности, в то время как у учителей с низким уровнем мастерства наблюдается слабая выраженность экспрессии при большом количестве лишних движений. Вероятно, учителя со средним уровнем мастерства научились проявлять экспрессию, но не научились ее контролировать. Таким образом, между уровнем мастерства и экспрессивностью имеется инвертированная криволинейная зависимость. Очевидно, что для эффективности педагогической деятельности плоха как слишком высокая, так и слишком низкая экспрессивность учителя.

Р. С. Рахматуллина (1996), например, показала, что чрезмерно выраженная эмоциональная устойчивость (невозбудимость) оказывает отрицательное влияние на психорегуляцию педагогической деятельности. Но с другой стороны, высокая эмоциональность и экспрессивность учителя также вредят делу.

Вспомним, как городничий в «Ревизоре» Н. В. Гоголя описывал учителя истории: «То же я должен заметить и об учителе по исторической части. Он голова ученая — это видно, и сведений нахватал тьму, но только объясняет с таким жаром, что

не помнит себя. Я раз слушал его: ну, покамест говорил об ассириянах и вавилонянах — еще ничего, а как добрался до Александра Македонского, то я не могу вам сказать, что с ним сделалось. Я думал, что пожар, ей-богу! Сбежал с кафедры и что силы есть хвать стулом об пол. Оно конечно, Александр Македонский герой, но зачем же стулья ломать?»[1]

У учителей начальной школы общая экспрессивность выше, чем у учителей, преподающих в средних и старших классах, что свидетельствует об их большей открытости и непосредственности в выражении своих чувств в общении с младшими школьниками.

Эмпатийность учителей. И. М. Юсупов (1993) выявил, что эмпатийность у учителей ниже, чем у врачей-терапевтов и актеров (рис. 13.2). При этом с возрастом, а следовательно, и с педагогическим стажем эмпатийность учителей снижается.

По данным С. П. Ивановой (2000), уровень эмпатийности у учителей — практических психологов к родителям, старикам и животным выше, чем у учителей-предметников, по отношению к детям и литературным героям — одинаковый, а по отношению к незнакомым людям — ниже (рис. 13.3). Учителя, получающие второе образование практического психолога, по отношению ко всем объектам имеют более высокую эмпатийность, чем учителя-предметники. Меньше всего эмпатийность выражена у студентов —выпускников педагогического вуза.

Опрос абитуриентов и студентов педагогического института, проведенный И. М. Юсуповым (1993), показал, что среди многих профессионально важных для учителя качеств они ставят эмпатийность на первое место. У молодых учителей со стажем до пяти лет значимость этой эмоциональной характеристики учителя возрастает еще больше. Лишь у опытных учителей со стажем шесть лет и больше эмпатия занимает второе место, уступая по значимости профессиональным знаниям и интеллекту. В то же время, по данным С. В. Борисенко (1988), лишь 18% учителей способны к сопереживанию, сочувствию и содействию.

Что касается структуры эмпатии по В. В. Бойко, то, по данным С. П. Ивановой, у учителей более выражен рациональный канал эмпатии, а у студентов — эмоциональный канал. Интуитивный канал выражен у тех и других приблизительно одинаково (рис. 13.4).

Недостатки в развитии эмоциональной сферы у тех же контингентов обследованных выражены тоже довольно явственно (рис. 13.5). У учителей по сравнению со студентами эмоции менее выразительны, а студенты в большей мере склонны проявлять негативные эмоции и хуже умеют адекватно проявлять эмоции.

Успешность взаимодействия учителей с учащимися зависит не только от эмпатийности первых, но и от социального статуса и особенностей личности вторых. Среди трех типов педагогов, выделенных Р. Бушем (Busch, 1973), имеются учителя, ориентированные на личность учащихся. Их особенностью являются высокая эмпатичность, коммуникабельность. Оказалось, что оптимальное взаимодействие этих учителей имеется только с отверженными учениками. С другими учащимися (активными и общительными, принятыми коллективом и т. п.) у этих учителей могут возникать не только не оптимальные, но даже конфликтные отношения (Zaborowski, 1973). Можно предположить, что эмпатичные нужны

[1] *Гоголь Н. В.* Сочинения: В 2 т. Т. 2. С. 13.

в основном страждущим, нуждающимся в сочувствии, поддержке, помощи. Других же высокая эмпатичность объекта взаимодействия, его чрезмерная заботливость, участливость может и раздражать.

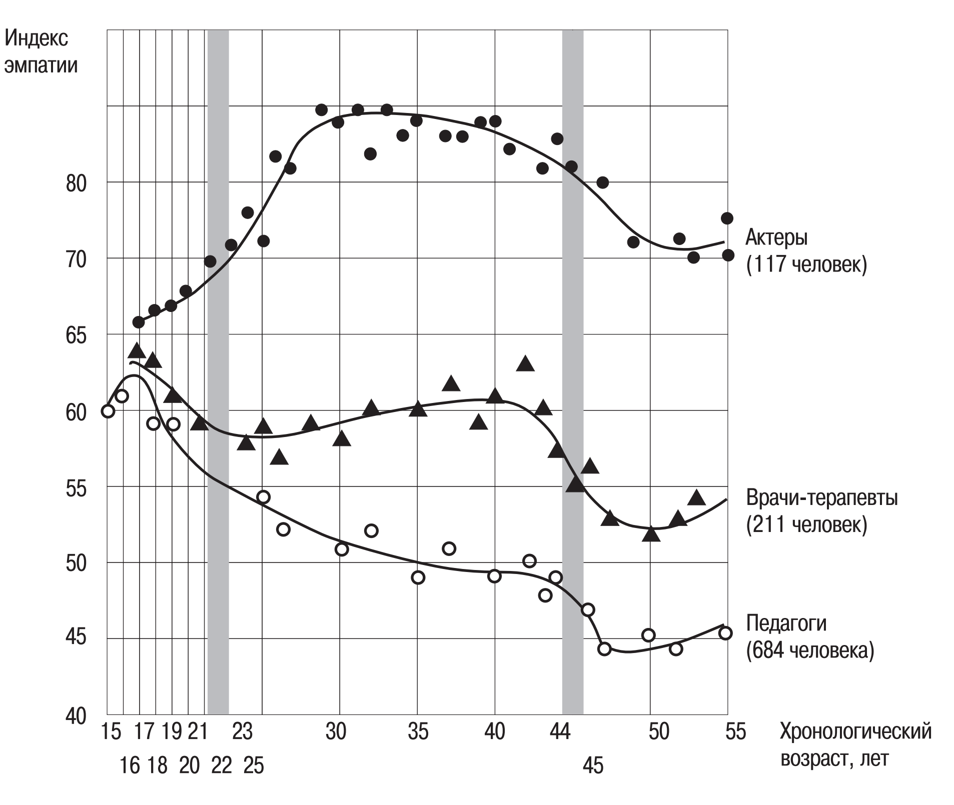


Рис. 13.2. Возрастная динамика индексов эмпатии у представителей различных коммуникативных профессий

Эмоциональный интеллект. Важным профессиональным качеством педагогов является эмоциональный интеллект, под которым понимают комплекс способностей и умений человека воспринимать эмоциональные проявления — как собственные, так и других людей, — понимать их значение и смысл и эффективно оперировать этой информацией в соответствии с задачами субъекта и наличной ситуацией.

Однако как показали исследования, именно с пониманием эмоций у учителей не все благополучно. А. Я. Чебыкин (1991) установил, что даже те педагоги, которые получили предварительную подготовку, плохо распознают ряд эмоций (скука, стыд, обида). Не испытывают больших затруднений эти педагоги при распознавании таких эмоций, как радость, злость, интерес, боязнь.

М. С. Пономаревой (2005) было выявлено, что в большинстве своем учителя не могут точно идентифицировать по внешним признакам модальность того или иного эмоционального проявления ребенка, отмечая только наличие положительной или отрицательной эмоции, да и то не всегда. При ответе на вопрос, какие эмоции выражает ребенок в данный момент, учителя чаще всего говорили не об

эмоциях, а о личностных характеристиках учащихся (например, доброжелательность, скромность, суетливость и т. д.) — табл. 13.3.

Для учителей характерно стереотипное восприятие детей с разными типами эмоциональности. Учителя дифференцировали только крайние степени выраженности эмоциональных особенностей, причем сильное проявление учащимся эмоций они склонны интерпретировать как невоспитанность или нарушение дисциплины.

Характеризуя ребенка с точки зрения его эмоциональности, учитель проявляет аутоцентрированность, т. е. отталкивается прежде всего от своих проблем в общении с ребенком.

Таблица 13.3. Характеристики, использовавшиеся учителями при описании эмоциональных проявлений школьников

Категория	Частота упоминаний, %
Личностные характеристики	45,2
Степень эмоциональной экспрессии	29,3
Личностные характеристики, проявляемые в учебной деятельности	9,8
Полюсы эмоций (положительные — отрицательные)	8,5
Внешние проявления эмоций	7,3

При возникновении проблемных ситуаций, вызванных особенностями эмоциональной сферы ребенка, большинство учителей, отмечает М. С. Пономарева, ориентируются на устранение последствий проблемы, а не ее причин.

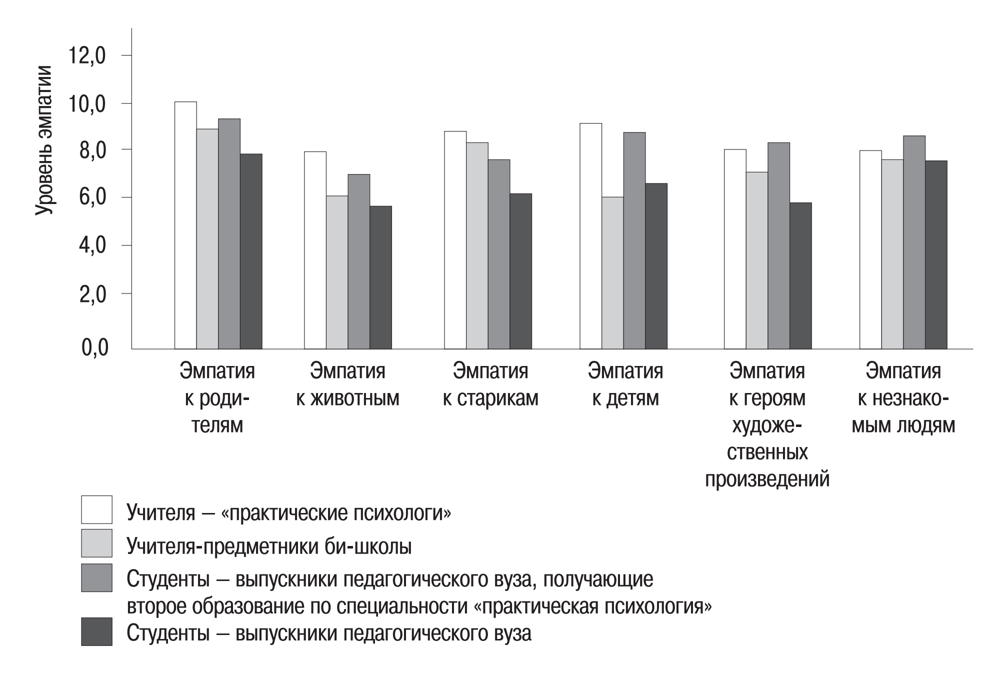


Рис. 13.3. Уровень развития эмпатии у учителей и студентов педагогического вуза

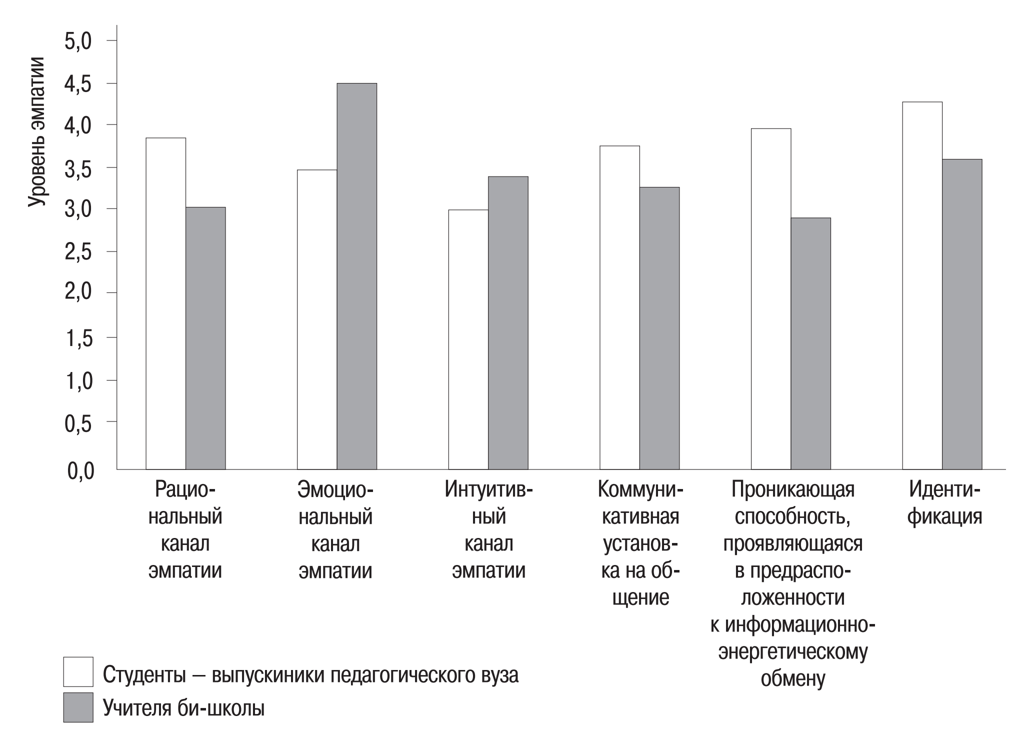


Рис. 13.4. Выраженность каналов эмпатии у учителей и студентов педагогического вуза

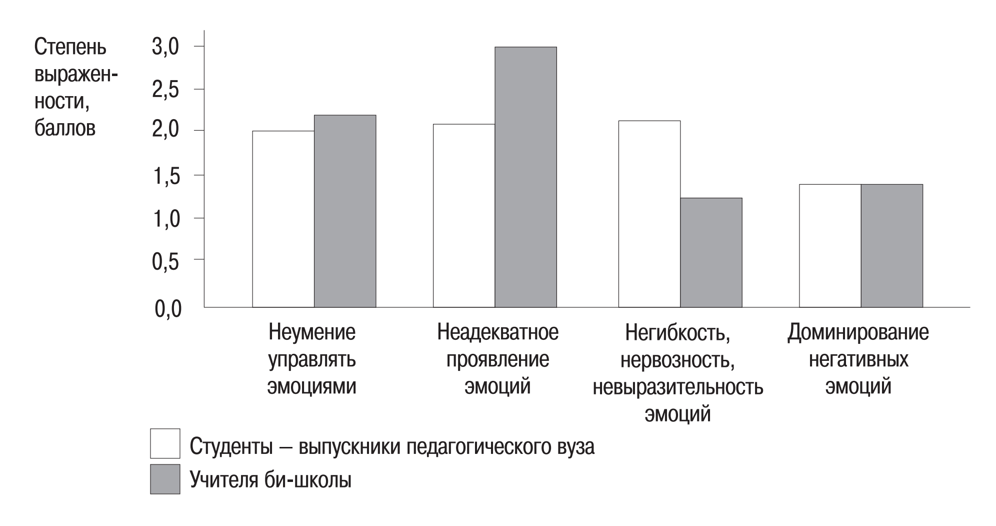


Рис. 13.5. Выраженность недостатков в развитии эмоциональной сферы учителей и студентов педагогического вуза

13.4. Стрессоустойчивость педагогов

Во многих публикациях отмечается стрессогенность (напряженность) педагогической деятельности (Баранов А. А., 1995, 2002; Журавлев В. И., 1995; Макаревич Р. А., 1989; Dunham, 1966; Lay et al., 1989; Paykel, 1974 и др.). Она связана со следующими особенностями труда преподавателей:

- восприятием и осмыслением одновременных коммуникаций разнообразного характера;
- поведением и отношением учащихся;
- постоянным изменением ситуаций в процессе деятельности и общения;
- взаимодействием с различными социальными группами (учащимися, родителями), часто с возникновением конфликтных ситуаций по поводу успеваемости и поведения учащихся.

Стресс имеет различные проявления: в фрустрированности, тревожности, изможденности и выгорании педагогов (Dunham, 1966), в озлобленности, депрессии, недомогании, усталости, потере сна (Журавлев В. И., 1995).

В связи с этим Г. Ф. Заремба (1982) фрустрационную толерантность, а Л. М. Митина (1994) стрессоустойчивость педагогов рассматривают как профессионально важные качества.

А. А. Баранов (2002) полагает, что у педагогов-мастеров ведущая роль в системе противодействия стрессу принадлежит истинной адаптации, заключающейся в продуктивном разрешении педагогических проблемных ситуаций и задач, в то время как у педагогов низкого профессионального уровня стрессоустойчивость функционирует в большей мере на подстраивании под изменяющиеся ситуации с целью понижения эмоциональной напряженности, но не устраняет собственно источник стресса (проблему) и соответственно имеет псевдоадаптационный характер.

Однако нельзя не учитывать и роль природных особенностей педагогов. Из многочисленных исследований по дифференциальной психофизиологии известно, что более стрессоустойчивыми являются лица с сильной нервной системой и низким уровнем тревожности. И эти факторы являются одинаково значимыми для всех педагогов независимо от уровня их профессионального мастерства.

С. В. Субботин (1992) выявил, что ученики стрессоустойчивых учителей более доброжелательны, общительны, открыты, эмоционально стабильны, расслаблены; ученики стрессонеустойчивых учителей более замкнуты, холодны, эмоционально нестабильны, покорны, зависимы, напряжены.

13.5. Агрессивность педагогов

В бытовом сознании и в политике агрессия связывается с причинением кому-либо или чему-нибудь вреда. Такое понимание агрессии слишком узкое и не всегда адекватное. Агрессию следует понимать и как препятствование осуществлению желаний другого человека, а это заставляет посмотреть на роль агрессии в жизни человека другими глазами. Препятствовать осуществлению желаний можно

и с пользой для человека, что и делают педагоги и родители, осуществляя дисциплинирующие воздействия на детей. Поэтому различают негативную (деструктивную) и позитивную (конструктивную) агрессию.

Исходя из выбранного человеком при конфронтации способа поведения выделяют физическую и вербальную агрессию. И та и другая могут быть прямой и косвенной. *Прямая физическая агрессия* выражается в физическом воздействии на другого человека (нападение, препятствование осуществлению каких-либо действий). *Косвенная физическая агрессия* выражается в ломании предметов, стучании по столу кулаком, хлопании дверью при уходе из помещения. *Прямая вербальная агрессия* — это словесное оскорбление человека, запреты, высказываемые ему лично, а *косвенная вербальная агрессия* — негативные оценки, обзывания за его спиной (в разговоре с другими людьми, не участвовавшими в конфликте).

В зависимости от направленности агрессивного поведения различают *гетероагрессию* (направленность на других) и *аутоагрессию* (направленность на себя, самообвинение и самонаказание).

От агрессивного поведения следует отличать конфликтность и агрессивность как свойства личности.

Конфликтность как интегральная особенность личности включает в себя вспыльчивость, обидчивость, подозрительность и бескомпромиссность.

Агрессивность — это склонность человека разрешать конфликтные ситуации с помощью агрессивного поведения. В этот интегральный показатель входят напористость, неуступчивость, мстительность и нетерпимость к мнению других.

Агрессивность имеется у каждого человека и не всегда является отрицательным свойством личности. Все зависит от ее направленности и степени выраженности. Как уже было отмечено, выделяют деструктивную и конструктивную агрессивность. Первая направлена на причинение вреда (физического или морального) другому человеку, вторая — на пользу (например, принуждение педагогом учащегося к исполнению им ученических обязанностей).

Агрессивное поведение педагогов всех уровней (воспитателей, учителей, преподавателей) не такое уж редкое явление. Например, по данным Е. Е. Алексеевой (1999, 2003), половина детей детского сада воспринимали отношение к одному из своих педагогов как отрицательное доминирование, сопровождая комментариями: «злая», «обижает меня», «очень строгая»; 66% детей отдали предпочтение другой воспитательнице, отказав другой, потому что она «злится на детей постоянно», «все время ругается».

Агрессивность учителей изучена лишь в небольшом числе исследований (Левкова Т. В., 2003; Дикова В. В., 2005; Митина Л. М., 1998; Панова Е. М., 2009). По данным Л. М. Митиной, половина учителей оказались агрессивными (правда, неизвестно, какова степень выраженности этой агрессивности), а В. В. Дикова выявила, что 63% педагогов проявляют вербальную агрессию, 34 — физическую, 15% — скрытую. Агрессивность и агрессивное поведение воспитателей дошкольных учреждений вообще выпали из сферы интересов педагогической психологии. Лишь в диссертации Е. М. Пановой (2009) агрессия и агрессивность воспитателей стали предметом изучения.

Автором показано, что склонность к аутоагрессии выражена у учителей и воспитателей дошкольных учреждений больше, чем склонность к гетероагрессии (рис. 13.6).

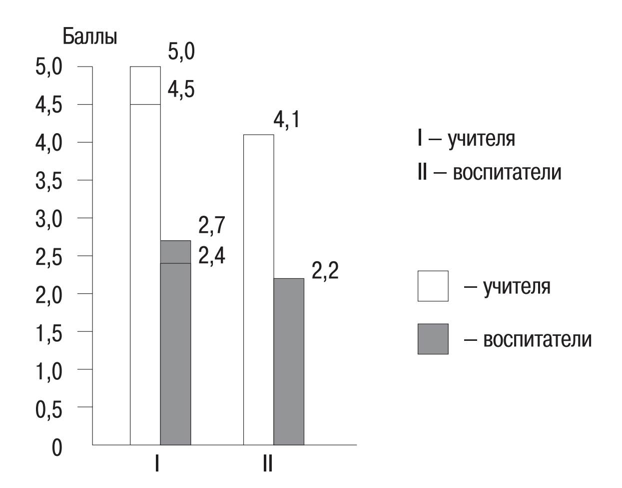


Рис. 13.6. Выраженность склонности к ауто- и гетероагрессии у педагогов

При этом у учителей склонность к проявлению как аутоагрессии, так и гетероагрессии выражена сильнее, чем у воспитателей.

Конфликтность педагогов. Сравнение выраженности конфликтности у педагогов с лицами контрольной группы[1] (рис. 13.7) показало, что у учителей и воспитателей как суммарный показатель конфликтности, так и отдельные ее показатели, значительно меньше, чем у лиц контрольной группы. При этом соотношение в выраженности различных показателей конфликтности у педагогов точно такое же, как и у лиц контрольной группы: больше всего выражена вспыльчивость, затем в порядке убывания — обидчивость, подозрительность и бескомпромиссность.

Агрессивность педагогов. Сравнение показателей агрессивности у учителей и у воспитателей с данными контрольной группы выявило, что первые имеют в два раза меньшую агрессивность, чем вторые (рис. 13.8). Суммарный показатель агрессивности несколько выше у учителей, так как по каждой характеристике агрессивности у них имеется небольшое превалирование.

Обращает на себя внимание тот факт, что у педагогов агрессивность выражена меньше, чем конфликтность, в то время как в контрольной группе такой разницы нет.

Наличие у учителей среднего уровня агрессивности (в целом для всей выборки) не говорит о том, что среди них нет высокоагрессивных. Однако они составляют ничтожное меньшинство (всего 4,7%).

[1] Здесь и далее были использованы данные, полученные Е. П. Ильиным и А. С. Липиной (2008) на выборке испытуемых в возрасте от 20 до 75 лет (контрольная группа).

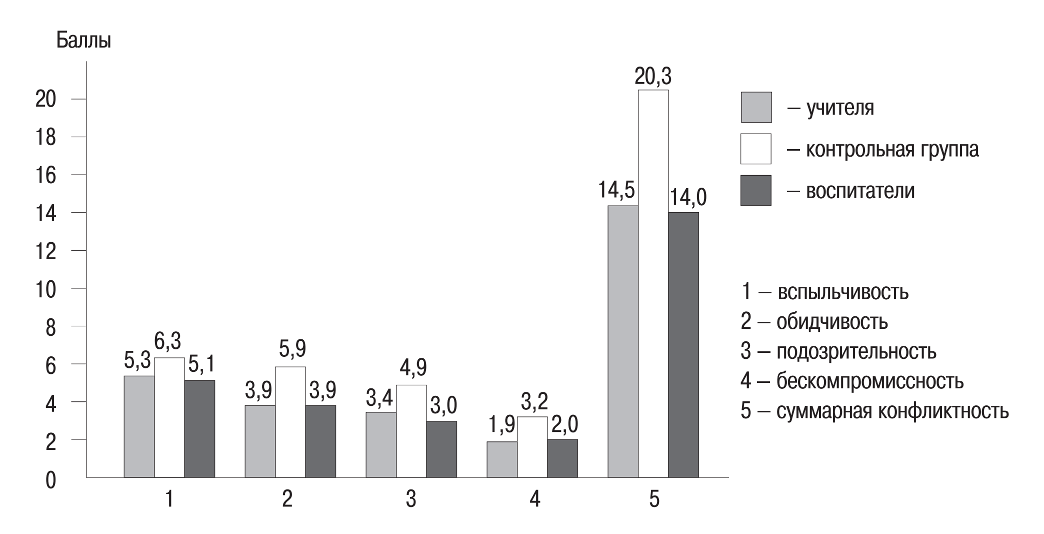


Рис. 13.7. Выраженность конфликтности и ее характеристик у педагогов

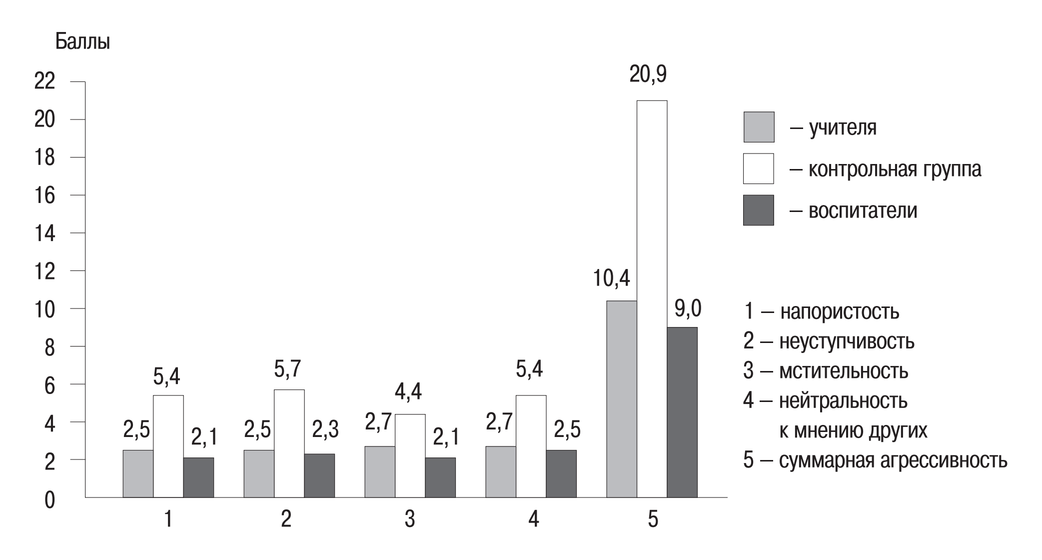


Рис. 13.8. Выраженность агрессивности и ее характеристик у педагогов по сравнению с контрольной группой

13.6. Психофизиологические особенности учителей

Как отмечает Н. А. Аминов (1988), ни в отечественной, ни в зарубежной литературе дифференциально-психофизиологический аспект проблемы педагогической одаренности не рассматривается. В то же время косвенные данные показывают необходимость такого изучения для проведения более эффективной профкон-

сультационной работы. Так, установлена связь коммуникативных способностей (общительности, самоконтроля), необходимых учителю, с лабильностью нервной системы (Кабардов М. К., 1983). «Драматическая импровизация», являющаяся референтным показателем для прогноза педагогической одаренности, имеет связи с лабильностью и слабостью нервной системы (Аминов Н. А. с соавт., 1986; Воробьева Т. А., 1971).

Не случайно поэтому Н. А. Аминов (1987) нашел, что успешным учителям свойственны слабая нервная система и высокая лабильность. А. А. Баранов (2002) тоже выявил, что для учителей более характерна слабая, т. е. высокочувствительная, нервная система. Это согласуется с мнением Н. В. Кузьминой (1985) о роли чувствительности в формировании различных компонентов педагогического мастерства.

Учителя с высокой личностной тревожностью обладают более низкой самооценкой и авторитарным стилем преподавания. Они избегают активных социальных контактов. В противоположность им педагоги с низким нейротизмом уверены в себе и стремятся к активному общению с людьми (Ryans, 1961).

Исследование, проведенное на базе учреждений среднего профессионального образования, показало, что наиболее адекватно выражают современный образ педагога <…> следующие индикаторы: любовь педагога к своей профессии; уважение педагогом личности учащихся; доброта педагога в отношении учащейся молодежи; наличие у него чувства юмора и его профессионализм; честность и открытость педагога; коммуникабельность педагога; его строгость и требовательность к учащимся; оригинальность личности педагога.

Соколова И. И., 2010. С. 5.

13.7. Возможности использования некоторых тестов для профотбора педагогов

Необходимость профессионального отбора в педагогические профессии — проблема не сегодняшнего дня. Еще в советское время этот вопрос поднимался в связи с тем, что в педагогику в основном идут девушки из сельской местности, что делает школьное образование феминизированным (Воробьева Т. А., 1971). В настоящее время недостаток молодых людей с педагогическим призванием и способностями стал еще более актуальным. Ведь в школы идет работать лишь малая часть выпускников педагогических вузов. Набор же в вузы происходит по результатам ЕГЭ, что, во-первых, обезличивает отбор абитуриентов, во-вторых, не гарантирует успешной подготовки педагогов (исследование финских коллег из Университета Хельсинки показало, что школьные отметки не влияют на последующие успехи в вузе).

Требуется найти другие критерии для профотбора в педагогические вузы, в том числе и психологические. Однако здесь психологи встречаются с определенными трудностями. Тесты на общий интеллект, по данным финских исследователей (Koskenniemi, 1965; Kyöstiö, 1966; Heikkinen, 1962), дали слабую корреляцию с эффективностью обучения в вузе, а тесты на оценку личностных качеств пока-

зали противоречивые результаты. Хорошо коррелировали с успехами в обучении отнюдь не психологические тесты, а зрелый возраст абитуриентов и предыдущий опыт педагогической деятельности. Надежными для прогнозирования успехов учебы в вузе и в последующей работе в школе оказались тесты на специальные способности.

Вот как описывает это испытание Т. А. Воробьева: «Абитуриенту предлагается решить простую задачу обучения на основе прежнего опыта: уход за детьми младшего возраста в семье, участие в работе общественных организаций, опыт работы в школе и т. п. Каждый абитуриент должен был дать пробный урок перед воображаемой аудиторией учащихся. За один час до начала урока ему давали тему для самостоятельной проработки и подготовки к занятию, причем разрешалось пользоваться библиотекой института, а также составить краткий конспект последовательного изложения темы. Испытуемый сам выбирал форму проведения урока: лекцию, доклад, рассказ, дискуссию и т. д. Тест продолжался в течение 5 минут (максимальное время — 8 минут, после чего тестируемого прерывали). За ходом теста наблюдал так называемый совет наблюдателей из числа преподавателей педагогического института. <...> Успешность выполнения теста оценивалась по четырем параметрам: 1) общая потенциальная пригодность абитуриента как преподавателя (при оценивании принимали в расчет все элементы ситуации, включая эмоциональное равновесие, спонтанность и пр.); 2) степень соответствия изложения темы возрасту детей; 3) ясность изложения, логичность, доступность; 4) учет групповых особенностей и способы возбуждения интереса» (1971. С. 87–88). Кроме того, проводилось интервьюирование абитуриентов по поводу их мотивов выбора педагогической профессии, а также ознакомление с развернутой автобиографией. Основной и решающей была оценка по первому параметру (общей потенциальной пригодности как преподавателя). Описанный тест дает возможность с качественной стороны оценить профессиональную направленность, вербальный интеллект, коммуникабельность абитуриента.

Надо отметить, что отечественные психологи и педагоги предлагали проводить отбор абитуриентов в педагогические вузы так же, как в художественные вузы (Кузьмина Н. В., 1961; Королева Н., 1969), хотя остается спорным вопрос о высоте интеллектуального стандарта и степени оригинальности способностей для профессии педагога (Крягжде С. П., Крягжде О. Н., 1969).

Важным является и вопрос о правильности выбора той или иной учительской специальности (гуманитарного или естественно-научного профиля). Вероятно, некоторую помощь в этом может оказать выявление у абитуриентов гендерного типа: маскулинного, феминного или андрогинного. Например, по данным В. А. Деминского (2008), учителя-мужчины — гуманитарии в 50–72% случаев были андрогинными, а учителя-мужчины — естественники в 48—69% случаев были маскулинными. То же выявлено и у учителей женщин: гуманитарии в 50–89% были андрогинными, а естественники в 47–94% были маскулинными.[1]

[1] Оценивая эти результаты, следует учесть, что маскулинность и андрогинность определялись по методике Сандры Бем, особенностью которой является (исходя из заложенных в ней критериев) получить как можно больше андрогинных субъектов. Несмотря на это, различия между учителями-гуманитариями и естественниками очевидны и, скорее всего, отражают тенденцию к склонности маскулинных к точным наукам, а андрогинных и феминных — к гуманитарным наукам.

13.8. Психологические особенности педагогов-руководителей

Особенности учителей — классных руководителей

Выполнение учителем функции классного руководителя связано со смещением его деятельности в сторону организации воспитательной работы с учащимися, руководства жизнью класса. По данным Н. Д. Исайчевой (1990), более половины учителей (58%) относятся положительно к выполнению функций классного руководителя и считают классное руководство способом организации совместной жизнедеятельности с учащимися, собственной интересной жизни. Но для 14% учителей классное руководство — неизбежная повинность, навязываемая администрацией.

В ряде исследований были выявлены функции классного руководителя (Болдырев Н. И., 1978; Кмить Н. И., 1980; Крикунов А. С., Чернышев А. С., 1981; Кричевский Р. Л., 1979; Лахт Х. Э., 1976), описаны педагогические умения, необходимые для их выполнения (Грибанов В. П., 1974; Гурлева Т. С., 1980; Кмить Н. И., 1980; Эннуло Я. Ю., 1979; и др.), вскрыты социально-психологические факторы эффективного руководства классным коллективом (Крикунов А. С., Чернышев А. С., 1981; Кричевский Р. Л., 1979; Лахт Х. Э., 1976).

Успешными классными руководителями являются учителя, имеющие такие личностные характеристики, как развитый интеллект, рассудительность и серьезность, доверие и открытость в общении, гибкость в отношениях, адекватность восприятия действительности, уверенность в себе, отсутствие стремления к авторитарности, приверженность к коллективному принятию решений, умеренный контроль за собственными эмоциями и поведениями, невысокая эмоциональная напряженность, адекватность самооценки (Кричевский Р. Л., Битянова М. Р., 1988). Эти характеристики классного руководителя способствуют его включенности в жизнь класса. Последняя же, как показано Р. Л. Кричевским и Н. И. Кмить (1984), способствует росту удовлетворенности учащихся старших классов членством в классном коллективе и их отношениями с педагогом, а также позитивно сказывается на характере отношения учеников к различным аспектам общешкольной жизни. Однако включенность педагога в жизнь класса слабо отражается на успеваемости и на удовлетворенности старшеклассников межличными взаимоотношениями, что важно для формирования коллектива.

Для того чтобы узнать мнение сегодняшних школьников об организации воспитательной работы, им было предложено отправиться в воображаемое путешествие в 2010 год и посмотреть школу будущего. Среди разнообразных вопросов, касающихся конкретных деталей улучшения модели школы, был и такой вопрос: «А каким вы видите классного руководителя школы будущего?» Подавляющее большинство ребят высказывались примерно в таком духе: классный руководитель будет проводить с ребятами много интересных дел, будет стараться понимать ребят, всегда будет ходить с ребятами на «Зарницу» и болеть за них на соревнованиях; ребята

в школе будущего будут самостоятельными, хорошо будет развиваться самоуправление, классный руководитель будет больше доверять, чем опекать.

Яновская М. Г., 1986. С. 12.

Кричевским и Кмить было выявлено, что классные руководители недостаточно ясно представляют структуру классного коллектива (кто лидер, кто имеет низкий статус в классе). Лучше они выделяют лидеров в инструментальной жизни класса (лидерство при выполнении классных и общественных дел) и значительно хуже — учеников, предпочитаемых во внеучебном общении. Это свидетельствует о невнимании учителей к внешкольному общению учащихся. Полное совпадение мнений учащихся и педагогов относительно трех наиболее высокостатусных учеников класса было только в 18%, а в 40% случаев классные руководители приписывали первый ранг по тем или другим параметрам структуры класса учащимся, которые по итогам опроса их одноклассников занимают более низкие места.

Однако знание классным руководителем структуры классного коллектива еще не обеспечивает удовлетворенность учащихся различными аспектами жизни класса. Ему необходимо уметь реализовывать эти знания в своем взаимодействии с учащимися, иначе они остаются мертвым капиталом.

Школьный класс — динамичная, постоянно развивающаяся система, в разные периоды своей жизни требующая от педагога поиска особых, отвечающих данному конкретному периоду, приемов воспитательного воздействия. А. С. Макаренко дал принципиальную схему динамики педагогического управления коллективом, охарактеризовав ее как «путь от диктаторского требования организатора до свободного требования каждой личности от себя на фоне требований коллектива». <...> Предложенная им схема включает три стадии: на первой из них педагог единолично, «авторитарно» руководит коллективом; на второй — воспитательные воздействия на коллектив осуществляются педагогом совместно с активом; наконец, на третьей стадии, по мере единения, сплочения коллектива, воспитательные требования начинают предъявляться всем коллективом, становящимся подлинным субъектом воспитания.

Анализируя современную школьную практику, ученые-педагоги отмечают, что «сегодня типичный классный коллектив складывается из педагога-руководителя, из ученического актива, служащего ему опорой, из остальной массы учащихся, которую актив повседневно тянет за собой» (Левшин Л. А., 1978), то есть фактически развитие большинства классных коллективов заканчивается всего лишь на второй из выделенных А. С. Макаренко стадий. Причем нередко инертность и формализм в воспитательной работе приводят к тому, что в коллективе начинаются скрытые процессы обратного движения. «Намеченная по плану деятельность выполняется, но из нее выдыхаются то увлечение, тот пафос, которые и составляют животворную силу воспитания. И поддерживается эта деятельность <...> постоянным нажимом педагога, иначе говоря, он возвращается к первой — диктаторской — стадии существования коллектива» (Левшин Л. А., 1978. С. 102).

Кричевский Р. Л., 1979. С. 153.

В тех классах, где классными руководителями были учителя в возрасте 34–40 лет, удовлетворенность учащихся классными мероприятиями, разнообразием класс-

ной жизни и отношениями с педагогом была выше, чем в классах, где классными руководителями были учителя в возрасте 50–56 лет. Это соответствует большей включенности в жизнь класса молодых учителей, что можно объяснить наличием у них большей энергии, меньшим эмоциональным выгоранием. Данное наблюдение ставит вопрос об оптимальном возрасте для выполнения учителями функций классного руководителя.

В процессе руководства классным коллективом педагог вырабатывает свой индивидуальный стиль, в котором могут преобладать черты либо авторитарности, либо коллегиальности. Однако главным является то, какая внутренняя позиция по отношению к ученикам имеется у педагога. Она в значительной степени определяет способ его воспитательных воздействий.

Как отмечает Т. В. Драгунова (1973), воспитание школьников-подростков базируется либо на нормах взрослой «морали равенства», либо на принципах детской «морали послушания».

В первом случае отношения классного воспитателя с учащимися строятся как отношения товарищеские, в которых педагог в силу большего социального опыта и знаний выступает как старший товарищ, уважительно относящийся к нормам жизни ученического коллектива. Это не исключает его требовательности к учащимся, но это требовательность не вообще, она согласуется с конкретными ситуациями жизнедеятельности коллектива.

При доминировании у классного воспитателя «морали послушания» он относится к подросткам как к детям; отсюда игнорирование прав ученика, нежелание считаться с его мнением, безапелляционность в суждениях и решениях, касающихся жизни класса. Как следствие — деструктивные процессы в коллективе, конфликты между учащимися и педагогом, рост пассивности класса.

Одной из функций классного руководителя является проведение родительских собраний. Типичной ошибкой учителя является публичное обсуждение проступков и низкой успеваемости тех или иных учащихся и осуждение за это их родителей. Ничего, кроме отчуждения между педагогом и родителями, это не вызывает. Правильнее на родительском собрании подчеркивать достоинства, имеющиеся у каждого ученика, а о его недостатках говорить в частной беседе с тем или иным родителем.

Был на родительском собрании в классе... И сидят они, родители, даже весьма почтенные, перед поучающей их учительницей как набедокурившие школьники, которых вот-вот поставят в угол. Похоже, что до этого может дойти. Молодая учительница выговаривает им, стыдит их, сравнивает детей в похвалу одним родителям и в поношение другим... Есть среди пап и мам весьма уважаемые рабочие и работницы, инженеры, врачи, ученые. Со всеми учительница разговаривает свысока, назидательно, а с некоторыми просто оскорбительно.

Где, в каком педагогическом институте учат будущих учителей труднейшему искусству общения с семьей школьника? Как много требуется в таком общении ума, терпения, такта, душевности. <...>

Можно было бы избежать многих бед, если бы молодая учительница умела не только обратиться к семье за помощью, но и помочь ей во всеоружии своих знаний.

Панич М., 1982. С. 155–156.

Особенности личности и деятельности руководителей школ

Э. Н. Соловцова (1968) на основе характеристик, составленных учителями, выявила некоторые психологические качества, присущие **директорам школ**. Среди положительных качеств директоров отмечаются педагогические способности (наблюдательность, педагогический такт, любовь к детям), требовательность, чуткость, гуманность, организаторские и административно-хозяйственные способности, волевые качества. Противопоказаны директорам либерализм и беспринципность.

В то же время сами директора отмечают, что им необходимы требовательность, принципиальность, гуманность и чуткость, волевые качества, а затрудняют их деятельность отсутствие самообладания, проявляющееся в резкости, вспыльчивости грубости, уступчивость, либерализм. Таким образом, мнения о качествах, необходимых руководителю школы, в основном совпадают у учителей и директоров.

Сравнив директоров эффективных и менее эффективных педагогических коллективов, Р. Х. Шакуров (1974) выявил своеобразные черты стиля руководства у успешных директоров школ. Первая черта характеризует *теплоту* и *искренность* отношений к учителям (по данным М. Г. Захарова (1971), 82% учителей назвали среди качеств, необходимых директору школы, чуткость, человечность, внимательное отношение к людям, желание понять и помочь в трудностях и неудачах). Она типична для директоров, у которых выражены незлопамятность, общительность, тактичность, умение отмечать у учителя положительное. Вторая черта характеризует *коллегиальность руководства* и связана с умением директора требовать и распоряжаться, учитывая мнения и настроение учителей, прислушиваться к критике «снизу», советоваться с людьми, с готовностью руководителя исправить допущенную ошибку, с умением рационально использовать труд и время педагогов, с объективностью в отношении к людям. Третья черта характеризует *деловитость* директора. Она связана с умением содействовать разрешению конфликтов, со стремлением добиться высокого качества обучения и воспитания, с умением разобраться в силе и слабости каждого учителя, ясно и конкретно излагать свои требования и указания. Четвертая черта характеризует *новаторство* директора. Она базируется на его инициативности и изобретательности. Наконец, пятая черта — *требовательность*, связанная с настойчивостью и решительностью.

Многие директора считают компетентность и личный пример основными условиями эффективного воздействия руководителя на профессиональное самосовершенствование педагога.

Р. Х. Шакуров выявил различия в стиле стимулирования учителей, отличающихся по результатам в учебно-воспитательной работе. Директора менее успешных школ прежде всего опираются на умение оказывать методическую помощь учителю, контролировать его работу и настойчиво требовать. В тех школах, где учительские коллективы трудятся творчески и из года в год добиваются высоких результатов, директора, не умаляя значения методической помощи, контроля и требований, на первое место поставили умение замечать и своевременно поддерживать успех в работе учителя, популяризировать в коллективе его достижения, показывать, как в результате творческих усилий самого педагога из года в год растет его мастерство. Руководители менее успешных школ эти действия отметили в 11 раз реже.

Интересные данные получены А. С. Поляковой в отношении того, как проходят педагогические советы в школах при разном руководстве. В одной группе школ директора имели демократический стиль руководства, а в другой — авторитарный. В школах первой группы на педагогических советах обсуждались преимущественно пути повышения профессионального мастерства учителей. Во второй группе школ такие вопросы выносились на обсуждение в 2,5 раза реже. Внимание учителей нацеливалось на внешнюю, формальную сторону дела — оформление документации, показатели успеваемости и дисциплины.

В школах первой группы большое внимание уделялось общественной активности педагогов, так как развитое самоуправление требует и высокой активности членов ее коллектива. В школах второй группы общественная активность учителей на педагогических советах не вызывала особого интереса.

В школах первой группы заседания педсоветов чаще всего посвящались анализу конкретного опыта учебно-воспитательной работы лучших учителей школы, в то время как в школах второй группы в большинстве случаев заседания педсовета были посвящены обсуждению общетеоретических вопросов психолого-педагогического характера. Даже при рассмотрении передового педагогического опыта (что происходило редко) более охотно рассматривалась чужая практика, освещенная в печати, чем опыт работы своих учителей.

В школах первой группы на педсоветах в 2 раза чаще, чем в школах второй группы, высказывались конкретные методические советы и пожелания, причем в трети случаев они адресовались конкретному учителю. В школах второй группы удельный вес таких советов составлял 14%, и большинство из них носило характер общих призывов («надо улучшить внеклассную работу», «поднять уровень образования»). В школах первой группы от каждого выступающего ждали конкретных предложений, практических рекомендаций, а в школах второй группы учителя больше внимания обращали на объективность оценки своей работы. При этом количество выступающих на педсовете в школах второй группы даже больше, чем в школах первой группы, но в основном выступали одни и те же учителя и большинство выступлений было «запрограммировано» администрацией, в то время как в школах первой группы выступления учителей были самостоятельными.

Причины пассивности большинства учителей в школах второй группы были следующими (Шакуров Р. Х., 1980. С. 164):

1) осознание ненужности выступления: предложения и замечания учителей остаются без внимания или администрация на словах соглашается с ними, но практически их не реализует; руководители ставят на голосование лишь свои проекты решений. Кстати, по данным Н. Д. Исайчевой (1990), только четверть учителей полагают, что хорошо информированы о делах и планах школы, и еще меньше (10%) убеждены, что всегда оказывают влияние на дела в коллективе;
2) опасение неприятных последствий своего выступления, бестактного замечания по поводу высказываемых мнений;
3) отсутствие интереса к предмету обсуждения. Повестка дня не затрагивает волнующие учителей проблемы, постоянно говорится об одном и том же — о процентах успеваемости, о дисциплине, отчетности и т. п.;

4) испорченное настроение: в докладе директора школы прозвучала резкая критика в адрес многих учителей. Кстати, в школах первой группы действия учителей одобрялись в 2,5 раза чаще, чем в школах второй группы. Если в школах первой группы учителя подвергались критике, то она была умеренной, в школах второй группы она часто приобретала характер разноса;
5) установка на пассивное участие. Учителя привыкли к тому, что педсоветы сводятся в основном к прослушиванию докладов, выступлению «штатных ораторов» и для свободного обмена мнениями времени почти не остается;
6) усталость: педсоветы проводятся сразу же после уроков.

Директора школ заинтересованы в том, чтобы найти нужных (производительных) работников и заинтересовать, мотивировать их. Для этого необходима определенная политика вознаграждения, которая наряду с выгодами для работодателя всегда содержит издержки. Большинство формальных трудовых контрактов на рынке труда включают и неформальные договоренности, в контракт не включаемые. Наилучшим вариантом является так называемый самообеспечивающийся контракт, то есть контракт, который обеим сторонам соблюдать выгоднее, чем нарушать и расторгать. Он уменьшает вероятность нечестного поведения директора и учителя, а также так называемого оппортунистического поведения, то есть невыполнения обязательств и обещаний из-за того, что можно с помощью обмана скорее добиться нужных целей, используя открывшиеся возможности. Контракт не должен быть выгодным только одной из сторон: тогда другая мало что потеряет от его расторжения и перечисленные выше опасности не удастся устранить. <…> Возросшая производительность труда учителя должна повлечь за собой и увеличение его заработка.

Производительность труда может быть выше благодаря высокой репутации школы, что привлечет в нее более производительных работников. Потеря в глазах учителя репутации школы приведет к тому, что директору придется мириться с невысокой производительностью труда педагогических работников за обычную зарплату либо платить хорошим работникам больше денег или создавать им привилегированные условия для того, чтобы удержать их от ухода.

При создании механизма мотивации учителей следует помнить, что целью работника является не высокая зарплата, а максимизация полезности, то есть он ценит и заплату, и неденежные обстоятельства (условия работы, расстояние от дома, социально-психологический климат и др.), избегая при этом дополнительных тягот и неприятностей, связанных с работой.

Традиционный путь создания мотивации — контроль, наблюдение за работой. Но контроль требует такта, повышает нервно-психическое напряжение. Иногда детальный контроль просто неосуществим. Директор должен иметь достаточно разработанную программу наблюдения. <…>

Установление любых критериев оценки работы может привести к тому, что работник будет улучшать именно те критерии и показатели своей работы, которые этим критериям соответствуют (процентомания), игнорируя иные аспекты деятельности, не измеряемые количественно.

На мотивацию отдельного педагога влияет не только величина его доходов, но и его положение среди коллег. Здесь можно выделить несколько проблем. Проблема справедливости всегда воспринимается субъективно. Это касается не только величины зарплаты, но и продвижения по службе, увольнений. <…> Рост зарплаты, сам по себе приемлемый, может показаться работнику несправедливым, если его коллегам зарплату повысили еще больше. <…>

Один из способов соблюдения справедливости — повременно-премиальная оплата. Премии даются за результат, оценка которого делается экспертами. <...>

Другой формой мотивации является организация соревнования между претендентами на служебное продвижение (формирование кадрового резерва) — конкурсы педагогического мастерства. <...> Правда, после того как победитель становится известен, у остальных работников стимулы могут резко снизиться.

Ермолин А. В., 2006. С. 207–209.

Руководителю школы следует учитывать наиболее частые причины возникновения конфликтов в педагогическом коллективе. По мнению педагогов, это нетактичное отношение коллег друг к другу, неудобное расписание уроков, отношения с учениками и их родителями, непродуманные нововведения в школе, несправедливая оценка труда, перекладывание на учителя чужих обязанностей (Исайчева Н. Д., 1990). Распределение нагрузки сами учителя поставили на седьмое место.

Что касается конфликтов между руководителями учебных заведений и преподавателями, то причины, зависящие от руководителя (в порядке убывания значимости), следующие:

- объективность руководителя в оценке труда преподавателей;
- умение руководителя правильно воспринимать критику со стороны преподавателей;
- умение руководителя убеждать подчиненных;
- ясность и последовательность требований руководителя;
- обоснованность требований к подчиненным;
- единство и согласованность в действиях руководителя и преподавателей;
- простота и скромность в общении;
- готовность советоваться с подчиненными;
- забота об интересах и нуждах преподавателей;
- организация труда и пр. (Шакуров Р. Х., Алишев Б. С., 1986).

13.9. Имидж педагогов

Имидж — это образ человека, возникающий у других людей в процессе взаимодействия (Перелыгина Е. Б., 2002), или образ субъекта, создаваемый им для более успешного взаимодействия с другими людьми (Петрова Е. А,, 2003). Он раскрывается в действиях, отношениях, эмоционально окрашенных впечатлениях и призван оказывать регулирующее воздействие на кого-либо (Черепанова В. Н., 1998). Имидж не является фиксированным, он постоянно «пристраивается» к условиям среды, трансформируется. Его формирование требует определенных знаний и умений.

В последние годы имиджу педагогов были посвящены некоторые исследования и публикации (Аксельрод А. Л., 2006; Апраксина М. В., 2000; Иванько Т. А., 2002; Сорокина Г. Г., Козлова С. А., 2001; Черепанова В. Н., 1998). В. Н. Черепанова определяет положительный имидж педагога как гармоничную совокупность внешних и внутренних индивидных, личностных, индивидуальных и профессиональных ка-

честв педагога, призванных продемонстрировать его желание, готовность и способность к субъект-субъектному общению с участниками образовательного процесса. А. Л. Аксельрод определяет профессиональный имидж учителя как совокупность таких характеристик учителя, которые позволяют ему демонстрировать свое профессиональное качество, позиционировать себя как *профессионального учителя*, а не просто человека, занимающегося обучением.

> В стереотип восприятия педагога входят особенности его внешности, одежды. Существует оптимальный для восприятия костюм преподавателя — классический деловой. Для мужчин — это строгий костюм с галстуком. Для женщин — жакет и юбка длиной чуть выше или ниже колена; менее предпочтительны брюки. При этом студенческая аудитория более придирчива к одежде женщины-преподавателя. Если преподавательница, к примеру, носит романтические платья, то это наводит на мысль о ней как посредственной, мало интересной личности. Фольклорный стиль создает впечатление старомодности. Среди цветов традиционно в качестве наиболее делового и официального воспринимается синий, хотя голубой и фиолетовый молодежь также считает подходящими для преподавателя. В разряд непригодных цветов попадали чаще всего коричневый и красный. Интересный факт отмечен в зарубежных исследованиях: оказывается, южане и сельские жители, в отличие от городских и жителей Севера, более терпимы к пестрым нарядам педагогов.
>
> Крушельницкая О. Б., Панасюк А. С., 2003. С. 50.

А. Л. Аксельрод подчеркивает отличие в имидже естественного и искусственного, т. е. истинного имиджа педагога от маски, изображения профессионализма, которого еще нет. В имидже отражаются только та мера профессионализма, которой обладает педагог, и те профессиональные черты, которые ему присущи.

Возникает вопрос: для чего педагогу нужно создавать свой профессиональный имидж? Отвечая, можно указать на несколько моментов, важных для педагогического процесса:

1) имидж позволяет предъявить учащимся свою профессию, свое дело;
2) имидж дает возможность педагогу более адекватно выстраивать отношения с учениками благодаря четкому обозначению учительской позиции, настраивает учащихся на деловые отношения с педагогом;
3) имидж помогает проявить педагогу профессиональное своеобразие, его «индивидуальное в профессиональном»;
4) имидж удерживает поведение учителя в рамках профессионального;
5) работа над своим имиджем служит средством самопознания и профессионального самосовершенствования.

В. Н. Черепанова отмечает, что негативный имидж педагога приводит к деструктивному изменению его личности, эмоциональному выгоранию, потере квалификации. Не меньше от отрицательного имиджа учителя страдают и ученики, особенно первоклассники. В. Н. Черепанова выявила, что за год обучения с учителем, обладающим отрицательным имиджем, у учеников выросла тревожность, 5,3% первоклассников потеряли навык приличного поведения в обществе, 24,4% перестали следить за своим внешним видом, 26,6% стали проявлять признаки агрессии по отношению к ученикам противоположного пола.

Формирование позитивного имиджа учителя способствует росту педагогического мастерства педагога, приводит к его положительным личностным изменениям, а также положительно сказывается на учениках. Так, за год обучения у учителя с положительным имиджем у учащихся снизилась тревожность, 39,4% первоклассников научились хорошим манерам, 38,3% учеников начали следить за своей внешним видом, 28,7% учеников стали уважительно относиться к учащимся противоположного пола. Кроме того, у первоклассников повысился уровень обученности.

К сожалению, как следует из данных В. Н. Черепановой, позитивным имиджем обладают лишь малая (15%) часть учителей; 22% учителей не имели достаточных знаний и умений для того, чтобы сформировать привлекательный для учеников образ.

Предъявление себя как профессионала требует учета того, как тот или иной имидж педагога будет воспринят учащимися. Педагогу следует иметь в виду, что учащиеся предъявляют определенные ожидания относительно педагога. Поэтому, например, мини-юбка на учительнице может расцениваться учащимися как проявление легкомыслия и даже как сексуальный вызов. Неудивительно, что приказом Министерства образования России учителям недавно было запрещено носить мини-юбки.

В психолого-педагогической литературе сегодня активно разрабатывается проблема личности педагога, ориентированного на гуманистическое общение, диалог с учащимися. Многие исследователи, среди них Л. А. Петровская, А. К. Маркова, А. К. Болотова и другие, говорят в этой связи о новом типе педагога — фасилитаторе, выделяя целый ряд его характеристик. Наиболее важные — истинность, открытость в общении, принятие себя и принятие других, эмпатическое понимание и т. д. Среди других не менее значимых качеств — уверенность в себе, способность к самораскрытию, раскрепощенность.

Если говорить об имидже педагога, то имевшее место в течение многих десятилетий представление о его личности на самом деле было описанием авторитарного учителя. Имидж авторитарного педагога и в педагогике, и в психологии прописан достаточно подробно. Среди основных характеристик такого педагога — позиция психологического превосходства, ригидность, частое использование разных психологических защит и т. д. <...> Имидж педагога-фасилитатора, на наш взгляд, должен прежде всего опираться на такие качества, как уверенность в себе и раскрепощенность.

Когда студентам задаешь вопрос о том, каким они представляют себе раскрепощенного учителя, то, как правило, получаешь интересные и неоднозначные ответы. Из пятидесяти респондентов, опрошенных нами, примерно две трети остановились на описании личностных характеристик раскрепощенного педагога (раскованность, умение ориентироваться в нестандартных ситуациях, мастерское владение предметом, общительность, жизнерадостность, стремление к росту, естественность, энергичность и т. д.). Чуть меньше одной трети студентов, в основном те, кто уже имел опыт работы в школе, анализировали собственный стиль общения с учениками («общаюсь на равных с ребятами», «школьники — это тоже взрослые люди», «стремлюсь к раскованному общению»). <...> Итак, о том, каким должен быть раскрепощенный учитель, и психологи и студенты имеют представление. На основе их описаний можно составить структуру имиджа педагога гуманистического плана, которого все чаще называют сейчас педагогом-фасилитатором.

Что же касается имиджа преподавателя вуза, то проблема эта до сих пор остается практически неисследованной. <...>

На наш взгляд, в связи с переменами в системе преподавания в вузах, касающимися повышения требований к качеству преподавания, вопрос имиджа преподавателя высшей школы сегодня особенно актуален. Здесь много проблем, начиная со стиля одежды, мимики, жестов, речи, общей эрудированности, в основе которой лежит интеллект, способ мышления, и заканчивая мировоззренческими установками. <…> Педагог-фасилитатор необходим студентам прежде всего потому, что они нуждаются в неформальном, недистантном общении с педагогом, в полнокровном, дающем пищу не только уму, но и сердцу, диалоге. Запоминаются, как правило, те педагоги, которые сумели принять студентов такими, какие они есть, имевшие мужество быть раскованными, раскрепощенными, открытыми и уверенными в себе. На наш взгляд, именно эти качества наиболее значимы в структуре имиджа педагога-фасилитатора.

Дмитриева Л. Г., 2003. С. 128.

Как отмечает В. Н. Черепанова, барьерами в реализации педагогического имиджа могут стать каузальная атрибуция (приписывание учениками учителю каких-то черт, исходя из собственного опыта), стереотипизация, эффекты ореола, первичности и новизны. Кроме того, позитивное воздействие имиджа учителя на учащихся существенно затрудняется или становится невозможным при наличии смыслового, морального, мотивационного, эмоционального, эстетического и ригидного барьеров.

ГЛАВА 14

Стилевые особенности педагогов

Под стилем деятельности понимают устойчивую систему приемов и способов организации и выполнения человеком своей работы. Стилям деятельности педагогов (в основном учителей), рассматриваемых с различных сторон, посвящено достаточно большое количество исследований (Петрова Н. И., 1968; Маслова Н. Ф., 1975; Вяткина З. Н., 1976; Никонова А. Я., 1986, Субботин С. В., 1987; Аминов Н. А., 1993 и др.).

Индивидуальный стиль может формироваться не только сознательно, целенаправленно, но и стихийно. А это значит, что учитель может обладать определенным стилем деятельности и руководства, даже не подозревая об этом.

Стихийное формирование стиля деятельности обусловлено, как правило, склонностью человека к тому или иному способу выполнения деятельности, которая возникает как следствие имеющихся у человека типологических особенностей проявления свойств нервной системы (силы, подвижности, уравновешенности) и темперамента (эмоциональной возбудимости, ригидности, тревожности, общительности). Стихийный путь — это путь «проб и ошибок»: человек пробует несколько способов и останавливается на том, который ему больше нравится. Правда, этот путь формирования стиля не всегда целесообразен с точки зрения эффективности деятельности; часто человек формирует удобный для него стиль, но неэффективный для достижения поставленной цели.

Сознательное, целесообразное формирование стиля может базироваться на учете сильных и слабых сторон индивида, его типологических особенностей. Однако такой способ требует либо глубокого самопознания, либо направляющих воздействий со стороны, например более опытного педагога — коллеги по работе, преподавателя в вузе, куратора в школе при прохождении студентами педагогической практики. Такое направленное формирование стиля деятельности уменьшает время поиска своего стиля, следовательно, быстрее приводит молодого специалиста к педагогическому мастерству.

Имеются случаи, когда целенаправленно формируется стиль деятельности, не отвечающий психическому складу, свойствам нервной системы и темпераменту человека. Например, у студентов-практикантов учителями или преподавателями педагогического института формирование стиля осуществляется по принципу «делай, как я», без учета психологических особенностей студентов. Так, учитель, обладающий эвристическим типом активности, т. е. проявляющий инициативность, творческий поиск, будет требовать такого же типа активности от практиканта,

склонного к репродуктивному типу активности, характеризующегося пассивным, безынициативным принятием в своей деятельности того, что задается инструкцией, правилами, программами и т. п. В этом случае студент-практикант сначала скрыто, а затем и явно будет сопротивляться куратору, требовать от него четких и конкретных заданий. В результате возникает несовместимость учителя со студентом.

Возможно формирование стиля деятельности как подражание авторитету, копирование особенностей его деятельности как идеала профессионального мастерства. Это не лучший способ, так как он не учитывает возможности данного учителя.

Способствуют формированию стиля деятельности положительное отношение к профессии и деятельности, а также высокий уровень интеллектуального развития.

Необходимо отметить, что нет идеального стиля, лучшего среди остальных. Каждый из стилей имеет свои плюсы и минусы, поэтому какой-то стиль оптимален для одних условий и требований, предъявляемых деятельностью к человеку, и не оптимален для других условий и требований. Поэтому-то в разных ситуациях целесообразнее пользоваться различными приемами и способами. *Универсальность*, умение использовать в зависимости от ситуации способы, определяющие различные стили, и характеризует высший уровень профессионального мастерства учителя.

14.1. Стили деятельности воспитателей детского сада

Е. О. Смирнова и В. А. Бутенко (2007) описали пять стилей взаимодействия воспитателей с детьми.

Потакающий. Характеризуется направленность педагога на самовыражение и самостоятельность детей. Воспитатель почти не включается в поведение детей: «Пусть делают что хотят», «Они сами выберут, что им нужно». При этом воспитатели относятся к детям положительно и оправдывают агрессивные или деструктивные действия детей тем, что они еще маленькие.

Индивидуально-ориентированный. Направлен на индивидуальные достижения детей при позитивном отношении к ним. Воспитатели успешно осуществляют индивидуальный подход, но не считает своей обязанностью организовывать общение и взаимодействие детей. Включенность в детское общение невысокая, в основном в случае возникновения у детей конфликтов. При этом воспитатель разводит детей в стороны: «Не умеете играть вместе — играйте по отдельности». Часто и назидательно декларирует правила и нормы поведения.

Директивный. На фоне негативного и высокомерного отношения к детям выражается в направленности на результат деятельности или обучения детей. Включенность воспитателя в жизнь детей практически отсутствует. Часты упреки в адрес детей, осуждения за неумелость и даже насмешка.

Ориентированный на детскую общность. Воспитатель на фоне положительного отношения к детям принимает активное участие в их деятельности и в разрешении споров и конфликтов между ними. Содействует их взаимодействию и преодолению трудностей не на словах, а включением в деятельность детей, предлагая образцы их разрешения.

Индифферентно-формальный. Характеризуется направленностью воспитателя на результат обучения или успешность деятельности, низкой включенностью в детское взаимодействие с преобладанием вербальных форм своего взаимодействия с детьми (призывов к хорошему поведению и послушанию). Отношение к детям нейтральное или отрицательное. Это временно работающие в детском саду люди, которые откровенно манкируют своими обязанностями.

Разные педагогические стили воспитателей по-разному влияют на формирование личности детей. Наилучшие результаты были при стиле, ориентированном на детскую общность. При нем у детей преобладали отношения сопричастности. Индивидуально-ориентированный стиль порождал отстраненные, индифферентные взаимоотношения детей. Директивный стиль провоцирует детей на сравнение себя с другими, подчеркивание своего превосходства над более младшими за счет акцентирования их недостатков. Потакающий и индифферентно-формальный стили порождают эгоцентрические отношения между детьми (эгоизм, демонстративность и менторство старших и деструктивное отстаивание своих прав более младшими).

14.2. Стили деятельности учителей

Стили деятельности, характеризующие подготовку к уроку (подготовительные стили)

Имеется два стиля подготовки учителей к уроку. В одном случае учителя уделяют большое внимание детальной разработке плана урока, тщательно продумывают средства решения запланированных на урок задач; составляют подробный план-конспект урока, который на самом уроке стремятся тщательно соблюдать. В основном это учителя с инертностью нервных процессов, ригидностью установок, слабой нервной системой. Тщательную подготовку к уроку они проводят не столько от сознания необходимости выполнить инструкцию, сколько от желания предупредить неожиданности во время проведения урока. Дело в том, что учителя со слабой и инертной нервной системой, попадая в неожиданные и сложные ситуации, плохо справляются с возникающим психическим напряжением, могут потерять нить рассуждений и управление классом. Поэтому выбираемый ими стиль подготовки к уроку является своеобразным способом компенсации их слабых мест.

Другие учителя не столь осторожны и консервативны, они не уделяют столько времени подготовке к уроку, не продумывают тщательно средства решения задач урока, не любят составлять подробные планы-конспекты. Их стихия — импровизация, урок они проводят «на настроении», живо. Это связано с тем, что учителя с таким стилем имеют подвижность нервных процессов и сильную нервную систему, что способствует быстрой ориентировке в новой ситуации и устойчивости к психическому напряжению. Вследствие этого они не боятся неожиданностей, которые могут возникнуть на уроке, не теряются, быстро изменяют план урока и заменяют то или иное средство решения задачи. Слабой стороной этого стиля деятельности является некоторая сумбурность проведения урока, если учитель бывает несобранным.

Часто у учителей может встречаться смешанный стиль подготовки к уроку и его проведения: у них имеются особенности, присущие частично одному и частично другому стилю. Обусловлено это тем, что сильная нервная система может сочетаться с инертностью нервных процессов, а слабая нервная система — с подвижностью нервных процессов.

Типы учителей (X и Y) впервые были выделены Дж. Райнсом (Ryans, 1960) по двум биполярным параметрам поведения в подготовке и проведении уроков: методичности (рассудочности) и эмоциональности (импровизационности). По его данным, учитель типа Y (академического стиля) заинтересован главным образом в умственном развитии учащихся. Придерживаясь содержания изучаемого предмета, он работает по последовательно разработанной программе, предъявляет строгие требования к учащимся, тщательно проверяет усвоенный материал, держится отчужденно; подход к ученикам сугубо профессиональный. Учитель типа X (эмоционально поддерживающего стиля) стремится прежде всего развивать личность ребенка, опираясь на эмоциональные и социальные факторы развития. Придерживаясь гибкой программы, он не замыкается на содержании изучаемого предмета. Ему свойственны непринужденность, индивидуальный подход, искренний, дружеский тон обращения.

Чем ближе учитель по своему стилю к методической (рассуждающей) или эмоциональной (импровизационной) манере преподавания, тем выше степень его влияния на своих учеников. <…> Как установил Дж. Райнс, в начальной школе продуктивное поведение учащихся (то есть их внимательность на уроке, готовность к ответам, уверенность в себе) теснейшим образом связано с эмоциональной манерой преподавания (стиль X), то есть с содействием, сочувствием и сопереживанием учителя. Подобная связь прослеживается и в средней школе, хотя здесь она начинает уступать место более академической (методически-рассудочной) манере преподавания.

Аминов Н. А., 1997. С. 15.

Стили деятельности, связанные с проведением урока

С. В. Субботин (1987) выявил две разновидности проведения урока учителями. В одном случае отмечаются меньшая протяженность этапов урока, последовательность от более трудных этапов (с точки зрения деятельности учителя) к более легким, меньшая самостоятельность учащихся на уроке, занижение роли технических средств обучения, дистантное и контактное расположение этапов урока, объединенных сходным лексическим или грамматическим материалом. Эта разновидность присуща учителям с высокой реактивностью, активностью, пластичностью, эмоциональной возбудимостью, экстравертированностью.

Вторая разновидность стиля педагогической деятельности характеризовалась большей протяженностью этапов урока, последовательностью их от более легких к более трудным, большей самостоятельностью учащихся на уроке, использованием технических средств обучения, доминированием «заготовок», преимущественно контактным расположением этапов урока, объединенных сходным лексическим или грамматическим материалом. Этот стиль был присущ учителям с низкой активностью, реактивностью и ригидностью, низкой эмоциональностью, интровертам.

Выделяются и другие стили деятельности учителей. А. К. Маркова и А. Я. Никонова (1987) разделили их на четыре вида.

Эмоционально-импровизационный. Учитель ориентируется преимущественно на *процесс* обучения, потому отбирает для урока наиболее интересный материал, а наименее интересный (хотя и важный) часто оставляет для самостоятельной работы учащихся. Ориентируется в основном на сильных учеников, практикует коллективные обсуждения, использует разнообразные методы обучения. Однако у него страдает методическая сторона обучения, он плохо заботится о повторении и закреплении пройденного материала о контроле за знаниями учащихся, в процессе объяснения у него часто отсутствует обратная связь с учениками, которым он мало дает говорить, не дожидается, пока они сформулируют ответ самостоятельно. Его деятельности присущи не только гибкость, но и импульсивность. У него проявляется недостаточное планирование учебно-воспитательного процесса. Для учителей с этим стилем характерны интуитивность, неумение проанализировать результативность своей деятельности на уроке.

Эмоционально-методический. Учитель ориентирован как на *процесс*, так и на *результат* обучения. Адекватно планирует учебно-воспитательный процесс и поэтапно отрабатывает весь учебный материал, заботится о повторении и закреплении его, контролирует знания как сильных, так и слабых учащихся. Деятельность педагога характеризуется высокой оперативностью (быстрой реакцией на ситуацию), но часто меняет виды работ на уроке, стремится активизировать деятельность учащихся не внешней развлекательностью, а содержанием предмета. У учителей с этим стилем интуитивность перевешивает рефлексивность.

Рассуждающе-импровизационный. Сходен с предыдущим стилем, но характеризуется меньшей изобретательностью в варьировании методов обучения. Учитель с этим стилем не всегда использует коллективные обсуждения, темп проведения урока замедлен. Сам педагог старается говорить меньше, а во время опроса дает возможность учащимся подробно ответить на заданный вопрос. Для этого учителя характерна меньшая чувствительность к изменению ситуации на уроке, не выражено самолюбование, он осторожен, в нем сочетаются интуитивность и рефлексивность.

Рассуждающе-методический. Учитель ориентирован преимущественно на *результат* обучения. Он проявляет консервативность в использовании средств и способов педагогической деятельности. Строгая методичность сочетается у него с малым набором стандартных методов обучения. Этот учитель предпочитает репродуктивную деятельность учащихся, к коллективным обсуждениям почти не обращается. Он не оперативен в реакциях на изменение ситуации на уроке, осторожен в своих действиях, рефлексивен. Этот стиль по своим характеристикам близок догматическому стилю преподавания. Показано, что догматический стиль преподавания снижает позитивность Я-образа у учащихся в противоположность преподавания учителями, склонными к экспериментированию и гибкому использованию педагогической тактики. В последнем случае у учащихся формируется более положительный образ себя (Cheong, Wadden, 1978).

Показано (Винокуров Л. В., Близнюк О. В.), что для педагогов с эмоционально-импровизационным стилем характерно преобладание нестабильного психоэмоционального состояния; педагогам с эмоционально-рассуждающим стилем присущи высокая эмоциональная возбудимость и интенсивность эмоций. Рассуждающе-

импровизационный стиль связан с нестабильным психоэмоциональным состоянием, высоким эмоциональным истощением, большой длительностью эмоций, низкой потребностью в активности. Для педагогов рассуждающе-методического стиля характерны благополучное психоэмоциональное состояние, низкое эмоциональное истощение, высокая потребность в активности.

Н. А. Звонарева (2000) на основании степени сотрудничества учителей с детьми выделила три стиля деятельности: нормативный, динамичный и сотрудничающий.

Нормативный стиль предполагает монологическую стратегию воздействий или же линейную модель коммуникации. Учителей, имеющих этот стиль, характеризуют деловая направленность, нацеленность на результат. Учителя видят себя источником знаний, а ученик усваивает их в том виде, в каком их изложил преподаватель. Учителя нормативного стиля достигают высоких результатов в учебной деятельности. Им присущи эмоциональная стабильность, уверенность в себе, высокий волевой контроль, высокая самооценка, низкая тревожность, эмоциональная холодность, стереотипность восприятия учащихся.

Н. А. Звонарева выделила в этом стиле два подстиля: *конструктивный* и *стереотипный*. Первый связан с направленностью учителя на учащихся, но при этом недостаточно учитывается их самостоятельная творческая активность. Сотрудничество учителя с учащимися осуществляется по принципу «делай, как я». Учитель с конструктивным видом нормативного стиля использует разнообразные приемы ведения урока и может менять его структуру. Второй подстиль характеризуется преобладанием четкой направленности учителя на себя, отсутствием индивидуального подхода к учащимся. Учитель ставит конкретные цели, неукоснительно движется к их осуществлению. Степень сотрудничества отражается словами «делай, как я сказал», а учащимся отводится роль исполнителей. Учитель со стереотипным видом нормативного стиля использует удобные, привычные методы и приемы ведения урока, не нарушая при этом его структуру.

Динамичный стиль также подразделяется Н. А. Звонаревой на конструктивный и деструктивный подстили. Динамичный конструктивный стиль присущ учителю, проявляющему высокую психодинамичную активность, что выражается в быстроте его реакций, выраженной и разнообразной эмоциональности, энергичном темпе ведения урока. Учитель часто меняет вид работы на уроке, стремится активизировать весь класс, что свидетельствует о наличии у него организаторских способностей. У него высокий уровень мотивации и направленность на учащихся. Недостатками данного стиля являются нечеткая постановка целей и задач, поверхностное общение с учащимися. Учитель обращает внимание в основном на наиболее явные черты характера и особенности поведения ученика, недооценивает менее заметные личностные особенности, что ограничивает возможности дифференцированного подхода. Уроки у такого учителя бывают яркими и динамичными, но недостаточно времени отводится на закрепление пройденного материала.

Динамичный деструктивный стиль присущ учителю, испытывающему значительные трудности в педагогической деятельности и общении, что проявляется в низкой эффективности организации делового взаимодействия и установления доброжелательных отношений с учащимися на уроке, в слабой коммуникативной активности учителя и учащихся. Формы и методы проведения урока не отличаются разнообразием, а письменные работы предпочитаются устным ответам.

Учитель характеризуется направленностью на себя и непоследовательностью собственной активности, а также необоснованными требованиями к ученикам. Он часто использует дисциплинарные воздействия, действенность которых кратковременна и неэффективна. Учитель выглядит неуверенно, напряженно. Такие учителя тревожны, чувствительны, у них невысокие волевой контроль, общительность и самооценка.

Сотрудничающий (экспериментальный) стиль деятельности присущ учителям, у которых имеются высокая творческая активность и четкая направленность на детей и на сотрудничество с ними в определенной последовательности: от максимальной помощи ученикам в решении учебных задач к нарастанию собственной их активности вплоть до появления партнерства с учителем. У них отсутствует стереотипия в решении учебных задач, широко используются нестандартные, нетрадиционные формы работы (опроса, проверки знаний, закрепления материала и оценки знаний), которые стимулируют творческую активность учащихся. Учитель использует в основном диалогическую форму общения и групповые методы работы, общение с учащимися индивидуализировано. У такого учителя учащиеся не боятся высказывать свое мнение и обосновывать его, стремятся к общению с учителем вне урока. Учитель редко использует четкие инструкции, команды в процессе организации работы класса, что может приводить к проблемам с дисциплиной.

Стили побуждения учащихся к учению

По способам побуждения школьников к учению учителей можно разделить также на две группы. Первая группа использует в качестве побуждения преимущественно логику объяснения учебного материала, умело ставит познавательные задачи и создает проблемные ситуации. В меньшей степени учителя с этим стилем используют требовательность, игры, а также занимательность. Вторая группа учителей отдает распоряжения строгим голосом, дисциплинирующие воздействия у них однообразны. Они в большей мере, чем учителя первой группы, контролируют действия учащихся. Эти учителя тяготеют к привычным условиям проведения урока. Хорошую организацию урока они обеспечивают за счет высокой дисциплины учащихся.

Учителя первой группы опрос проводят оперативно, по ходу ответа исправляют неточности, прерывают ученика, активно включаются в ответ. Учителя второй группы создают спокойную обстановку опроса, редко вмешиваются в ответ ученика, давая ему возможность полностью высказаться.

Учителя первой группы характеризуются слабой и подвижной нервной системой, второй группы — сильной и инертной нервной системой. Поскольку, как уже говорилось, лица со слабой нервной системой плохо справляются с психическим напряжением, они стараются избегать конфликтов с учащимися, направляют усилия на предупреждение нарушений дисциплины, а в случае их появления не акцентируют на них внимание.

Стили подачи учебного материала

Учителя по-разному подают учебный материал, особенно теоретические сведения. Одни стремятся создать полную ориентировочную основу деятельности не

только у себя (в процессе подготовки к уроку), но и у учащихся. Поэтому вводная часть посвящена подробному объяснению задач урока. Каждому ученику они стремятся дать конкретные задания. Ошибки, допущенные учениками, не просто констатируются, а анализируются с четким указанием путей исправления. Благодаря тщательной подготовке к уроку, умению работать индивидуально с каждым учащимся эти учителя добиваются высокой плотности урока. Недостатком этого стиля является затягивание объяснения.

Другие учителя меньше времени уделяют предварительным пояснениям и созданию ориентировочной основы деятельности, часто объяснения дают по ходу выполнения упражнений. Недостатками такого стиля являются импульсивность поведения, нетерпеливость, порой торопливость. Однако эти недостатки хорошо нейтрализуются гибким использованием разнообразных педагогических воздействий и приемов, способностью учителя с ходу мобилизовать свои знания и умения, оперативно обдумывать складывающиеся ситуации и творчески их решать, т. е. мобильностью и активностью учителя.

Учителя с высокой эмоциональностью часто используют юмор, мимику, пантомиму, разнообразные жесты, резкие переходы тона обращения — от спокойного до повышенного в категоричной форме. Однако для этих учителей характерны частые переходы на скороговорку, нарушения принятых грамматических построений фраз, нечеткое выражение мыслей.

Ориентация на развитие или результативность учащихся

Н. А. Аминов (1993) описал стили, выделенные зарубежными исследователями на основании стратегии и тактики учителей, одни из которых ориентированы преимущественно на развитие, а другие — на результативность учащихся (Brauckmann, 1976; Wagner, 1977; Krug, 1980; Rheinberg, 1980).

Учителя, ориентированные на развитие, чаще обращают внимание на изменчивые факторы достижений (прилежание или старательность учащихся), осуществляют помощь и позитивное подкрепление в процессе решения школьниками задач, реагируют похвалой на рост достижений школьника и порицают его, если его результаты снижаются. Они более гибко варьируют меру сложности задаваемых вопросов и время, когда они задавались. Так, если школьник, вызванный к доске, затрудняется в ответе, то или упрощается формулировка вопроса, или оказывается помощь в поиске ответа (Rheinberg, 1980).

Учителя, ориентированные на результативность, обращают большее внимание на устойчивые факторы достижений (способности школьников), поэтому считают возможным делать долгосрочные прогнозы школьных достижений; отзываются о школьнике, показатели которого превосходят средние, с похвалой, даже когда его результаты снижаются; хвалят или порицают учащихся только тогда, когда результат уже получен (Wagner, 1977).

Л. Браукманн (Brauckmann, 1976) и С. Круг (Krug, 1980) выявили, что стратегия учителя на развитие дает положительные результаты в успешности обучения, а стратегия на результативность связана с выраженным у учащихся мотивом неудачи, высокой экзаменационной тревожностью и равнодушием к школе или даже непринятием ее.

Ориентация учителя на развитие или результативность влияет на мотивацию учеников как прямо (потому что ученики перенимают его ориентацию), так и косвенно (потому что ориентация учителя структурирует его поведение на уроке таким образом, что ученики вынуждены реагировать на его воздействия так, как он от них ожидает). Ориентацию учителя ученики начинают правильно определять не позднее 5-го класса (Luhrmann, 1977).

14.3. Стиль деятельности и свойства нервной системы и темперамента

Проявление педагогами того или иного стиля деятельности обусловлено имеющимися у них свойствами темперамента и типологическими особенностями свойств нервной системы.

Н. И. Петрова (1968) выявила значительные различия в осуществлении педагогической деятельности учителями с подвижностью и инертностью нервной системы. Она установила, что среднее время, затрачиваемое на организацию класса в начале урока учителями-мастерами с инертностью нервной системы в 3,3 раза меньше, чем время, затрачиваемое учителями-мастерами с подвижностью нервной системы. Инертные и подвижные учителя в начале урока успешно создают рабочую обстановку в классе, но добиваются этого разными путями. Инертные учителя, придавая большое значение заблаговременной организации работы, стараются избавить себя от «срочной» работы по установлению дисциплины учащихся в ходе урока. Учителя со слабой и инертной нервной системой в начале урока стараются создать для учащихся как можно большую ориентировочную основу деятельности, а учителя с сильной и подвижной нервной системой уделяют меньше внимания пояснениям и созданию ориентировочной основы деятельности.

Репертуар дисциплинирующих воздействий у подвижных учителей представлен обширнее, чем у инертных. Различия между инертными и подвижными учителями отчетливо просматриваются в тоне, манере и количестве дисциплинирующих воздействий. В другой работе (Петрова Н. И., 1989. С. 122) автор отмечает, что дисциплинирующие воздействия учителей с подвижностью нервных процессов часто носят срочный характер, а у инертных учителей — чаще предупредительный характер. При срочном же воздействии инертные предпочитают бессловесную форму установления дисциплины или лаконичную словесную стереотипную форму. У инертных учителей дисциплинирующие воздействия в основном направлены на организацию класса.

«Учителя инертного типа имели привычный стереотип начала урока и определенную систему требований. Учителя с подвижностью нервных процессов могут легко отказаться от разработанного плана урока и провести урок по-другому, экспромтом; для инертных это не свойственно. Учителя с подвижностью нервных процессов часто перемежают уроки лирическими отступлениями, в начале урока время расходуют не вполне экономно, зато легко ускоряют темп в конце урока. У инертных весь урок часто проходит в виде неторопливой, обстоятельной, четко спланированной беседы; темп урока ровный, без рывков, на уроке они успевают сделать не меньше, а подчас и больше, чем подвижные, так как следуют строго намеченному плану. При изучении нового материала у учителей подвижного типа наблюдаются

самые разнообразные приемы и методы работы. Если они дают уроки в параллельных классах по одной теме, то это будут разные уроки по композиции, по методам. Подвижные учителя могут легко перестроиться по ходу урока. У учителей инертного типа уроки отличаются меньшим разнообразием, но большей обстоятельностью, четкостью» (1968. С. 156–157).

Н. И. Петрова (1968) выявила, что учителя с подвижностью нервных процессов проводят опрос учащихся оперативно, по ходу изложения материала исправляют неточности, допущенные учеником, прерывают ученика, развивают свои мысли и т. д. Инертные же учителя, проводя опрос, значительно реже вмешиваются в ответ ученика, создают спокойную обстановку опроса.

В другой работе Н. И.Петрова (1989) отмечает, что «у учителей с подвижностью нервных процессов кроме функции организующего характера есть и другая функция — организация передышки, временного отдыха, для чего используется юмор, что вызывает у учащихся разрядку. Причем эти учителя успешно справляются с внесенным ими в течение урока “беспорядком”» (С. 122).

Учителя с подвижностью нервных процессов предпочитают живое слово, поэтому реже обращаются к техническим средствам обучения. Рассказывая, они рисуют словами картины, образы так ярко, что ученики невольно становятся «участниками» описываемых событий. Инертные учителя читают выразительно, но изобразить сцену в лицах они не могут. Однако интерес к учебному материалу повышают за счет использования технических средств обучения.

З. Н. Вяткина (1976) выделила организационно-коммуникативный, конструктивно-организационный и конструктивно-коммуникативный стили деятельности.

Организационно-коммуникативный стиль характеризуется склонностью учителей к импровизации, использованию разнообразных методических приемов обучения и способов педагогического воздействия, экспромтным и непринужденным характером общения. Учителя используют юмор, мимику. Однако они слабо используют профилактику дисциплинарных нарушений. Имеет место и неравномерность тона обращений. Этот стиль присущ учителям с сильной и подвижной нервной системой.

Конструктивно-организаторский стиль характеризуется заблаговременной и тщательной подготовкой учителя к уроку, соответствием проведения урока намеченному плану, равномерным темпом проведения урока, заблаговременной организацией учащихся и предупредительным их дисциплинированием, однообразным и устойчивым репертуаром дисциплинарных воздействий, ровным, преимущественно спокойным тоном обращений к учащимся. Этот стиль присущ учителям с сильной и инертной нервной системой.

Конструктивно-коммуникативный стиль во многом схож с предыдущим: та же тщательная подготовка к урокам, соответствие урока намеченному плану, повышенное внимание к организации класса в начале урока, предупредительное дисциплинирование, ровный, спокойный тон обращений. Отличие же состоит в интенсивном деловом общении, широком использовании системы индивидуальных заданий и поручений, обдуманными взаимоотношениями с учащимися. Этот стиль присущ учителям со слабой и инертной нервной системой.

В. Н. Келасьев (1971), наблюдая за поведением *мастеров профтехучилищ* в рабочей ситуации, выявил, что экстраверты и интроверты по-разному воздействуют

на группу, поддерживают дисциплину, планируют и организуют учебный процесс. Мастера-экстраверты, обладая высокой потребностью в общении и двигательной активностью, применяют прямой, непосредственный контроль за деятельностью и поведением учащихся, группа все время подвергается активному воздействию с их стороны. Контакт такого рода смещен в сторону непосредственного взаимодействия мастера и группы. Мастера-интроверты более тщательно планируют организацию учебного процесса и воспитательных воздействий, уделяют больше внимания опосредованным способам воздействия на учащихся.

Учителя с инертностью нервных процессов, медленно переключающиеся с одной ситуации на другую, отличаются высоким уровнем *личной организованности*. Они умеют хорошо организовать свое рабочее время, умело используют в качестве помощников хорошо подготовленных учеников. У учителей с подвижностью нервных процессов диапазон организаторских умений более широкий, они проявляют большую активность *в организации деятельности учащихся*, хорошо организуют работу кружков в школе, соревнования и праздники, подвижные игры на уроке.

14.4. Стили педагогического руководства и их восприятие учащимися

Выделяют три стиля руководства: автократический (авторитарный), демократический и либеральный (попустительский). По данным Е. Е. Кутейниковой (2002), 69% учителей начальной школы отдают предпочтение авторитарному стилю, 25 — демократическому и 6% — либеральному стилю. Несколько иные данные получены И. И. Соколовой (2010): авторитарно-демократическому стилю следуют 44% педагогов, демократическому — 40 и либеральному — 16%. Однако следует учесть, что эти педагоги имели дело с учащимися разных возрастов.

Автократический стиль. Педагоги и руководители педагогического коллектива с автократическим стилем руководят, не считаясь с мнением других, сами определяют способы и средства достижения цели, поскольку считают, что они все знают сами и что лучше их все равно никто не решит их текущих задач. Всю информацию такие педагоги и руководители замыкают на себя, поэтому коллектив класса, школы и т. п. живет догадками и слухами. Вольно или невольно инициатива учащихся и учителей сковывается, поэтому у них ослабляется ответственность за общее дело, общественная активность падает. Школьники являются лишь исполнителями замыслов учителя, а учителя — замыслов руководства школы. Свои решения руководители с авторитарным стилем выражают в форме указаний, приказов, инструкций, выговоров, благодарностей. Учителя и руководители с таким стилем мало считаются с отношениями в коллективе.

Учителя с авторитарным стилем отмечают у себя высокую увлеченность профессией, самостоятельность в принятии решений, самокритичность, профессиональную ригидность (неумение перестраивать традиционный ход занятий, работать по хорошо налаженной схеме и т. д.), низкую рефлексивность (высокую уверенность в своей правоте и профессиональной грамотности), удовлетворенность своими знаниями, стереотипность профессиональной деятельно-

сти, заниженную самооценку, упрощенное понимание детей (Кутейникова Е. Е., 2002).

В классе, где преподают такие учителя, обычно бывает неплохая дисциплина и успеваемость (исключая крайне авторитарный, деспотический стиль, при котором успеваемость падает из-за негативного отношения учащихся к учителю).

Однако за внешнем благополучием при жестком авторитарном стиле руководства могут скрываться значительные изъяны в работе педагогов по формированию личности учащихся. При этом стиле могут быть затруднены общение педагогов с учащимися и общение учащихся между собой (Березовин Н. А., Коломинский Я. Л., 1975; Бодалев А. А., Криволап Л. И., 1974; Русалинова А. А., 1968). У учеников могут формироваться неадекватно заниженные самооценки, задерживаться развитие коллективистских отношений, развиваться культ силы и власти, формироваться неадекватно высокий уровень притязаний. Между педагогом и учащимися может возникнуть *барьер нетерпимости*, выражающийся в нежелании педагога сблизить свою позицию по некоторым вопросам (при избрании актива класса, курса и т. п.) с позицией коллектива учащихся.

Характеристики авторитарного стиля руководства педагога:

- ведущая и контролирующая функции принадлежат только преподавателю;
- преподаватель работает только с целым классом, не используя работу в малых группах или другие формы кооперативного обучения;
- предпочтение отдается тем видам учебной деятельности, в которых отсутствует возможность взаимодействия учеников;
- ученикам редко предоставляется возможность высказать свое мнение в условиях заранее предопределенной невозможности его принять;
- у учеников отсутствуют возможности выбора задачи — все определяет только учитель;
- порицание неодобряемых вариантов поведения преобладает над поощрением одобряемых;
- сочетаются групповые и индивидуальные методы прямого давления в случае неподчинения мнению учителя;
- предпочтение отдается тем видам учебной активности, в которых отсутствует возможность взаимодействия учащихся.

Субботский Е. В., Чеснокова О. Б., 2008. С. 161.

Конечно, из сказанного выше не следует делать вывод о том, что авторитарный стиль руководства должен быть совершенно исключен из практики педагогов. Он может, и в ряде ситуаций должен, использоваться, но важно, чтобы он соответствовал ситуации, а не носил стихийный и неосознанный характер. Например, когда руководимая педагогом группа безынициативна в общественных делах, привыкла к пассивному выполнению распоряжений, на первых порах целесообразнее использовать авторитарный стиль руководства, чтобы придать деятельности группы организованный характер. Однако затем, по мере приобретения учащимися опыта в принятии решений, педагог постепенно должен передавать некоторые свои управляющие функции коллективу.

Демократический стиль. Позицию педагога и руководителя педагогического коллектива с демократическим стилем руководства можно охарактеризовать как «первого среди равных». Своим поведением они показывают, что их власть является лишь необходимостью для рационального выполнения стоящей перед коллективом класса, школы, кафедры, факультета задачи. Педагоги с этим стилем руководят так, чтобы каждый член коллектива принимал максимальное участие в достижении общей цели. Для этого они стремятся к коллегиальному принятию решений, с учетом мнений коллектива, распределяют ответственность между членами коллектива.

Педагог и руководитель с демократическим стилем более доступен членам коллектива, охотнее общается с ними, поэтому лучше знает внутреннюю жизнь как коллектива в целом, так и отдельных его членов. Приказы и распоряжения использует редко.

Либеральный стиль руководства характеризует стремление педагога или руководителя педагогического коллектива как можно меньше вмешиваться в дела коллектива, предоставлением ему большой свободы действий, не оправданной во многих случаях.

Наличие того или иного стиля у педагогов зависит от их психофизиологических и психологических особенностей. С. А. Рябченко (1995) установил, что учителя с диалогическим (демократическим) стилем общения имеют более высокий уровень эмпатии, положительного самоотношения, разделяют ценности, характеризующие здоровую, самоактуализирующуюся личность, их самооценка не зависит от успеха или неуспеха, так как тесно связана с уровнем аутосимпатии. Учителя с авторитарным стилем общения обладают значимо более высоким уровнем догматизма, более негативным самоотношением, что приводит к использованию ими неконструктивных типов психологических защит. Самооценка у авторитарных учителей зависит от самоуважения, которое, в свою очередь, связано с внешними стандартами успеха.

Н. А. Курдюкова (1997), используя опросник Кеттелла, тоже выявила некоторые личностные особенности у учителей с различными стилями руководства.

Учителя с авторитарным стилем руководства обладают следующими особенностями: стремлением к независимости, самостоятельностью в принятии решений и анализе групповых проблем, не нуждаются в одобрении и поддержке извне, обладают высоким уровнем самодостаточности. Им присущи импульсивность, низкий уровень самоконтроля, невнимательность к другим, конфликтность. Они эмоционально неустойчивы, раздражительны, нетерпеливы, испытывают трудности в общении. По данным М. Ю. Тюлина (1996), самый низкий уровень эмпатии по отношению к детям имеют учителя с авторитарным стилем руководства.

Учителя с демократическим стилем руководства более независимы, самостоятельны, самодостаточны, чем учителя-либералы, но уступают в этом учителям-автократам. Они обладают проницательностью, хорошо понимают мотивы поведения окружающих, не испытывают затруднений при принятии решений и анализе групповых проблем. Им не присуща импульсивность поведения. Они бесконфликтны, внимательны к другим, обладают высоким уровнем самоконтроля, эмоционально устойчивы, уравновешены, нефрустрированы.

Учителя с либеральным стилем руководства отличаются конформностью, зависимостью, выраженной потребностью в одобрении, поддержке окружающих,

импульсивностью. Они обладают низким уровнем проницательности, конфликтностью, эмоциональной неустойчивостью, раздражительностью, нетерпеливостью и напряженностью. В то же время для них характерны сентиментальность, непосредственность и простота в обращении.

Ю. Б. Гатанов (1990) описал особенности осуществления педагогической деятельности учителей с разными стилями руководства.

Учитель с авторитарным стилем:

1) *осуществление организаторской функции*: высокая организованность; четкий алгоритм урока, причем деятельность учащихся организована вокруг учителя; быстрое переключение учащихся с одного вида деятельности на другой, с одного учебного задания на другое по команде учителя; малое количество ненужного шума и лишних вопросов; быстрый темп работы учащихся; установление дисциплины и порядка субъективны; регламентация действий учащихся, беспрекословное их подчинение учителю; использование учителем строгих наказаний даже за мелкие нарушения дисциплины;
2) *осуществление конструктивной функции*: все решения по учебно-воспитательному процессу (оценки и т. п.) принимаются учителем без учета мнений учащихся, волевым методом; учащимися эти решения выслушиваются либо молча, либо с тихим недовольством;
3) *осуществление коммуникативной функции*: наличие у учителя командирского тона; устанавливает психологическую дистанцию с учащимися; решения учителя обязательны для учащихся и обсуждению не подлежат; требует и поощряет исполнительность и послушание во всем;
4) *осуществление информационной функции*: пассивное участие учащихся в усвоении информации (в основном требования учителя такие: «Понятно?», «Повторите»); наличие контроля и проверки знаний только со стороны учителя;
5) *осуществление развивающей функции*: организация учебно-воспитательной работы с опорой на память (требование повторять, поощряется дословный пересказ); требование буквального соблюдения заданий, алгоритмов действий (запрещается пропускать пункты при решении задачи и т. п.).

Учитель с демократическим стилем:

1) *осуществление организаторской функции*: высокая организованность; четкий алгоритм проведения урока, причем деятельность осуществляется учителем совместно с учащимися; быстрое переключение учащихся с одного вида деятельности на другой, с одного учебного задания на другое по команде учителя или самостоятельно; малое количество шума или ненужных вопросов; быстрый темп работы учащихся; учащиеся соблюдают дисциплину, регулируют ее сами, сами делают замечания товарищам, осознают необходимость дисциплины для успешной работы, поэтому с пониманием относятся к требованиям учителя, его замечаниям;
2) *осуществление конструктивной функции*: решения принимаются с учетом мнений учащихся при контроле со стороны учителя; решения учителя, согласованные с учащимися, классом принимаются одобрительно;

3) *осуществление коммуникативной функции*: дружественность и уважительность в общении; предложения учителя носят рекомендательный характер; ценятся и поощряются инициативность и ответственность учащихся;
4) *осуществление информационной функции*: учащиеся принимают активное участие в усвоении информации (учитель просит учащихся сформулировать своими словами задачу, догадаться, есть ли в правиле исключения, и т. п.), осуществляет проверку и контроль совместно с учащимися;
5) *осуществление развивающей функции*: организация учебно-воспитательной работы с опорой на мышление учащихся (просьба подумать самим, догадаться и т. п.); наличие задач творческого характера (придумать самим задачу, найти несколько вариантов решения и т. п.).

Учитель с попустительским стилем:

1) *осуществление организаторской функции*: низкая организованность, отсутствие четкого алгоритма урока; медленное переключение учащихся с одного вида деятельности на другой; много ненужного шума, лишних вопросов; медленный темп работы учащихся на уроке; наблюдаются низкая требовательность и непостоянство в призывах соблюдать дисциплину; учитель не обращает внимания на помехи, отвлекающие класс от нормальной работы; ученики слабо реагируют на замечания учителя, при вынесении наказания бурно протестуют;
2) *осуществление конструктивной функции*: принятие решений происходит неорганизованно — решения могут приниматься классом без участия и контроля со стороны учителя, решения могут приниматься только учителем (вызывая возражения учащихся) или совместно с классом;
3) *осуществление коммуникативной функции*: наблюдается неуверенность учителя при общении с учащимися; предложения учителя воспринимаются учащимися как необязательные, ни к чему не обязывающие; к учащимся требования предъявляются не систематически;
4) *осуществление информативной функции*: плохая организация учащихся в усвоении информации; пассивное участие учащихся в процессе обучения; учителем плохо налажены контроль и проверка;
5) *осуществление развивающей функции*: плохая организация учебно-воспитательной работы (просьбы повторить, подумать учащимися игнорируются и т. п.); задания творческого типа отсутствуют; от учащихся не требуется четкое выполнение заданий.

Необходимо отметить, что «чистые» стили руководства встречаются редко. В основном проявляются смешанные стили: авторитарно-демократический и либерально-демократический, т. е. демократический с некоторыми чертами автократичности и демократический с некоторыми чертами либеральности.

Наконец, приведу еще одну характеристику разных стилей руководства у преподавателей вуза, данную Е. Я. Захаровой (1989).

Демократический стиль:

1) цель занятий для студентов всегда ясна;
2) ориентирует на применение знаний всегда;

3) знает многих студентов в группе по именам;
4) работает вместе с группой;
5) в общении со студентами не избирателен;
6) объективен в оценках деятельности и знаний студентов;
7) реакция на оценку своей деятельности адекватная и спокойная.

Авторитарный стиль:

1) цель занятий студентам не всегда ясна;
2) ориентирует на применение знаний часто, но не всегда;
3) по именам знает небольшое число студентов;
4) работает отдельно от группы;
5) больше общается с «сильными» студентами;
6) склонен к занижению оценок;
7) реакция на оценку своей деятельности равнодушная.

Конформный стиль:

1) цель занятия студентам не всегда ясна;
2) ориентирует на применение знаний лишь иногда;
3) знает в группе часть студентов;
4) поведение зависит от настроения;
5) в общении «заигрывает» с «сильными» студентами и проявляет строгость к «слабым»;
6) склонен к завышению знаний «сильных» студентов и занижению «слабых»;
7) реакция на оценку своей деятельности заинтересованная.

Индифферентный стиль:

1) цель занятий в большинстве случаев не ясна;
2) не ориентирует на применение знаний;
3) студентов, как правило, не знает;
4) с группой не работает, равнодушен к занятиям и студентам;
5) в контакт со студентами на занятиях практически не вступает;
6) склонен к занижению оценок знаний студентов;
7) реакция на оценку своей деятельности агрессивная.

Отношение учащихся к стилям руководства педагогов

Наиболее адекватно и доброжелательно учащиеся воспринимают демократический стиль руководства. Авторитарный тоже не отторгается (если он не очень жесткий), хотя степень его выраженности воспринимается по-разному. Лидеры склонны преуменьшать использование педагогом авторитарных компонентов и преувеличивают использование демократических компонентов руководства. Учащиеся с низким статусом, наоборот, преувеличивают использование педагогом пер-

вых компонентов и преуменьшают использование вторых. У них в большей мере проявляется потребность в демократических формах руководства педагога, поэтому они предпочитают обращаться к педагогам с этим стилем руководства (Максаков А. Ю., Мишутин Д. А.).

Педагоги с либеральным (попустительским) стилем руководства не пользуются популярностью у учащихся из-за их неумения организовать и направлять деятельность учащихся, из-за недостаточной требовательности и принципиальности.

Для общения с учениками в подростковый период наилучшим представляется демократический стиль. Как показывают исследования (например: Бодалев А. А., Криволап Л. И., 1974), подростки чаще испытывают состояние спокойного удовлетворения и радости при общении с воспитателями, придерживающимися демократических принципов в своем общении с воспитанниками. Воспитатель авторитарного склада может вызвать у подростков состояние подавленности, а переживания гнева и злости чаще отмечаются у ребят, когда воспитатель непоследователен в своих отношениях с ними.

Гуткина Н. И., 1984. С. 102.

По данным С. В. Иванова (1990), учащиеся в большинстве случаев (58% ответов) предпочитают демократический стиль руководства, реже — либеральный (26%) и еще реже — авторитарный (16%).

О. Б. Крушельницкая и А. С. Панасюк (2003) отмечают, что студенты младших и старших курсов по-разному относятся к тому или иному стилю руководства. Первые чаще оказываются готовыми к конструктивному взаимодействию в рамках учебного процесса, если педагог склонен к авторитарному стилю руководства, а старшекурсники более эффективно сотрудничают с преподавателем, применяющим демократический (коллегиальный) стиль руководства.

Стиль руководства и успеваемость. В результате анализа исследований, который осуществил один из зарубежных авторов, выяснилось следующее: в одиннадцати исследованиях обнаружилось лучшее усвоение учащимися знаний при демократическом стиле руководства учителя, а в восьми работах доказывается, что лучше всего авторитарный стиль. В ряде работ также показано, что при демократическом стиле руководства достигаются лучшая групповая сплоченность и удовлетворенность учащихся, а вот относительно групповой продуктивности заметных преимуществ того или иного стиля руководства выявлено не было (Кричевский Р. Л., 1977; Максаков А. Ю., 1990; Шакуров Р. Х., 1982; Stogdill, 1974).

14.5. Стили педагогического общения

Имеется несколько подходов к выделению стилей общения. Один из них основывается на привязке стиля общения к стилю руководства: авторитарному стилю руководства соответствует авторитарный (императивный) стиль общения, демократическому стилю руководства — демократический стиль общения. Таким образом, между стилями руководства и общения возникает связь, которая, однако, не означает их тождества, как считают некоторые авторы. Дело в том, что стиль

руководства обозначает и способ принятия решения (единоличный или коллективный), а не только манеру общения.

Как показано А. Ю. Максаковым (1990) и Д. А. Мишутиным (1992), педагогам с авторитарным стилем руководства присущи следующие особенности общения с учащимися: преимущественное использование монолога и императивных форм обращений; доминирование личностно-группового общения; узкий круг учащихся, с которыми они общаются индивидуально (в основном это хорошо успевающие). Учителя с демократическим стилем имеют более широкий круг индивидуального общения, чаще прибегают к диалогу и используют неимперативные формы обращений.

Учителям с авторитарным стилем руководства при педагогическом общении свойственны властное, высокомерное или снисходительное демонстрирование своей роли на уроке, превосходства в знаниях и умениях; чрезмерно строгая оценка учащихся, подавление их реплик негативными педагогическими санкциями, реагирование на просьбы о помощи как на помехи ходу урока, необоснованное использование ограничений и запретов.

Для учителей с демократическим стилем руководства характерны противоположные приемы: стремление снять заторможенность, неловкость учащихся; ободрение, поддержка; оказание помощи в подборе слов, построении фразы; позитивная критика учащегося, демонстрирование заинтересованности в диалоге с учениками и т. д. В то же время, как отмечает Д. А. Мишутин, у этих учителей на уроках не редкостью становятся обращения учащихся, которые провоцируют конфликтные ситуации. Очевидно, ученики видят не только сильные стороны такого стиля руководства и общения, но и его слабости, возможность оказывать на учителя психологическое давление.

При изучении стилей общения воспитателей детских дошкольных учреждений О. В. Зеленской (2002) было выявлено, что они связаны с имеющимся у педагогов локусом контроля. Авторитарный стиль общения связан с низким уровнем субъективного контроля, т. е. они уделяют мало внимания анализу складывающихся взаимоотношений с детьми, не осознают императивность своих воздействий, ищут причины своих неудач не в себе, а в окружающих, пытаются объяснить их стечением обстоятельств. Воспитатели с демократическим стилем общения имеют развитый субъективный контроль. Они стремятся опираться в жизни на свои убеждения, принципы, несут ответственность за свой выбор, склонны ценить свои достоинства. У них имеется выраженная познавательная потребность.

Т. Ю. Трескова (цит. по: Вяткин Б. А., 2001) выявила, что учителя авторитарного и демократического стилей педагогического общения по-разному влияют на развитие личности своих учеников. Это проявилось в следующем: у учителей с демократическим стилем ученики более открыты, более уверены в себе, более социально смелы, чем у учителей с авторитарным стилем. У последних ученики более тревожны, застенчивы, менее уверены в себе, более замкнуты.

Демократический и авторитарный стили общения по-разному влияют на учащихся разного пола. Мальчики у учителей с демократическим стилем более недобросовестны, беспечны, обладают низким самоконтролем. Наоборот, у учителей с авторитарным стилем мальчики более благоразумны, доминантны, более напряжены и чувствительны. У девочек все наоборот: при демократическом стиле общения учителя девочки более благоразумны, добросовестны, чувствительны, тревожны,

отличаются высоким самоконтролем; при автократическом стиле они более беспечны, послушны, уступчивы.

Таким образом, авторитарный и демократический стили общения различаются по частоте использования тех или иных форм передачи информации, воздействия на учащихся и широте общения (табл. 14.1).

Таблица 14.1. Характеристики стилей общения учителей

Характеристики стиля	**Стиль общения**	
	авторитарный	**демократический**
Формы передачи информации	Инструктаж, команды, указания, приказы	Предложения, советы, обсуждения
Формы воздействия	Требования, замечания, порицание, побуждение	Убеждение, поддержка, предложения, успокаивание, беседы, объяснения
Формы выражения воздействий	Категорическая, резкая, неодобрительная, раздраженная	Спокойная, дружелюбная, одобрительная
Широта общения	С избранным кругом учащихся	Со всеми учащимися

Приведенную таблицу нельзя понимать так, что учителя с авторитарным стилем общения используют только инструктаж, команды и пр., а учителя демократического стиля — исключительно предложения, советы и обсуждение. Все эти формы передачи информации могут использоваться учителями с различным стилем общения, однако частота их применения у тех и других неодинакова.

По данным С. В. Иванова (1990), для половины учителей характерен демократический стиль общения, авторитарный стиль встречается у 40% учителей, а либеральный — у 9%; студенты-практиканты чаще всего используют демократический стиль общения. В то же время, по данным Е. Я. Захаровой (1989), 60% преподавателей вуза имеют авторитарную направленность в работе и общении со студентами.

Н. А. Лопарева (2004) выявила, что либеральный стиль общения ассоциируется у студентов с неопытным преподавателем, а демократический стиль общения — с опытным.

Следует подчеркнуть, что стиль общения — динамическая структура, отражающая *соотношение* между различными формами обращений. Это значит, что педагоги прибегают ко многим из них, но у одного преобладают формы какого-либо определенного стиля, а у другого — совершенно иного, в то же время при изменении ситуации соотношение между этими формами обращений может изменяться. Так, в напряженных обстоятельствах возрастает число авторитарных форм независимо от стиля руководства. Последние чаще используются педагогами при общении с учащимися, у которых низкий и средний статус в группе, и реже при общении с ее лидерами. Эти формы чаще используются педагогами-мужчинами, чем женщинами (Иванов С. В., 1990).

В отличие от других стилей деятельности специфика реализации стилей руководства и общения состоит в том, что они по-разному воспринимаются объектами воздействия (учащимися). Соответственно возникает различное их отношение к самому педагогу, различным образом складываются взаимоотношения.

В. И. Карикаш (1989) экспериментально выделяет пять наиболее распространенных типов общения педагогов.

Первый тип — личностно-деловой. Представители этого типа дифференцированно оценивают учащихся: у них менее, чем у других учителей, прослеживается зависимость оценивания личностных качеств ученика от его деловых качеств и успеваемости.

Второй тип — избирательно-деловой. Для лиц, принадлежащих к этому типу, характерна более полная оценка крайних полюсов своих отношений к «лучшим» и «трудным» ученикам (с их точки зрения). При этом оценки «лучшим» завышаются, а оценки «трудным» занижаются. Остальные ученики, а их большинство, выпадают из поля зрения учителя.

Третий тип — формально-деловой. Данный тип учителей оценивает отношение к отдельным ученикам на основании их принадлежности к определенной группе.

Четвертый тип представляет собой «симбиоз» предыдущих. Он выделяет «лучших» и «трудных», строя с ними отношения на личностно-деловом уровне, а с другой стороны, отношения к остальным ученикам не дифференцированы и остаются формально-деловыми.

Пятый тип характеризуется диффузными отношениями с учащимися, что проявляется в неопределенности взаимодействия как с отдельными учениками, так и с группой.

По мнению автора, самой высокой продуктивностью обладает первый тип, низкая продуктивность у третьего и четвертого типов, а второй и пятый отличаются неустойчивостью.

Рогов Е. И., 1998. С. 371.

В. А. Кан-Калик и Г. А. Ковалев (1985) выделили восемь стилей педагогического общения: диалогический, доверительный, рефлексивный, альтруистический, манипулятивный, псевдодиалогический, конформный и монологический.

С. Л. Братченко (1987), исходя из направленности коммуникативных установок личности (равноправие в общении или непринятие его, творческое или стереотипное общение, достижение взаимопонимания или отказ от него), выделил шесть стилей общения: диалогический, альтероцентристский, конформный, индифферентный, манипулятивный и авторитарный.

Выявлены стили педагогического общения, базирующиеся во многом на стремлении учителя завоевать у учащихся не только авторитет, но и псевдоавторитет того или иного вида. В соответствии с этим выделяются:

- стиль «совместное творчество», когда ставятся общие для учителя и учащихся цели и решения находятся совместными усилиями;
- стиль «дружеское расположение», в основе которого лежит искренний интерес к личности партнера по общению, уважительное к нему отношение, открытость контактам;
- стиль «заигрывание», основанный на стремлении завоевать ложный, дешевый авторитет у учащихся, понравиться им;
- стиль «устрашение», являющийся следствием неуверенности учителя или же неумения организовать общение на основе совместной продуктивной деятельности; такое общение жестко регламентировано, загнано в официально-формальные рамки;

- стиль «дистанция», имеющий различные вариации, но сохраняющий главный признак — подчеркивание различий между учителем и учащимися;
- стиль «менторский», являющийся разновидностью предыдущего стиля, когда учитель играет роль «бывалого», принимает на себя роль наставника и беседует с учащимися назидательно-покровительственным тоном.

Разные стили общения учителей порождают у учащихся различные эмоциональные состояния. Педагоги с негибкой манерой поведения в общении вызывают благоприятную эмоциональную реакцию у учащихся часто случайно, только потому, что выработанная у них манера общения «подошла» к индивидуальным особенностям учащихся. В то же время в массе других случаев, когда ставший типичным для них способ общения разойдется с представлениями учеников, учителя, сами того не ведая, стимулируют проявления недовольства, укрепляют и поддерживают отрицательное отношение не только к себе, но и к предмету.

В реальной практике школы преобладает дисциплинарно-аффективный тип педагогического воздействия, берущий за основу не активность учащегося, не творческий характер его деятельности, а жесткое подчинение его поведения и действий педагогу, неукоснительное соблюдение этой линии, ставящее требовательность и подчинение в основу всех применяемых методов воздействия. Обозначенный тип воздействия обычно рассматривается в рамках дихотомической семантической оси: личностный — безличностный, демократический — авторитарный, мотивирующий — контролирующий, синтонно-эмпатирующий — гипосензитивный, помогающий — мешающий, развивающий — деформирующий, побуждающий — подавляющий, поощряющий — угрожающий и пр.

Кроме того, создавая неодинаковый опыт эмоциональных переживаний у школьников, похожих друг на друга по учебным успехам или по присущему им отношению к общественной работе, воспитатели, различающиеся стилем общения с учащимися, по-разному воздействуют на формирование характерологических качеств подростков, даже если школьники одинаково успевают или проявляют одинаковую активность при выполнении общественных поручений.

Рогов Е. И., 1998. С. 375–376.

А. Г. Исмагилова (1991, 1992) выделяет два стиля педагогического общения. Первый (условно обозначенный как А) — организующие и корректирующие действия, прямые обращения; второй (Б) — оценочные, контролирующие и стимулирующие действия и косвенные обращения. Стиль А характерен для учителей с сильной и лабильной нервной системой, эмоционально неустойчивых. Стиль Б более соответствует учителям с сильной и инертной нервной системой, эмоционально устойчивым.

Общее количество всех реплик примерно в полтора раза выше у учителей-мужчин. Причем большинство реплик учителей-мужчин, которые относятся к оценке поведения или организации урока (они составляют 60% от общего числа реплик), являются преимущественно отрицательными (59%) и нейтральными (28%). Следовательно, можно сделать вывод, что учителя-мужчины проявляют более высокую коммуникативную активность во время урока и, по-видимому, стремятся контролировать почти все моменты учебного процесса.

Учителя-женщины чаще обращаются к мальчикам (72% всех реплик) с преимущественно (83%) отрицательной оценкой поведения. Они чаще обращаются ко всему

классу, в то время как учителя-мужчины отдают некоторое предпочтение личным контактам. Число обращений учителей-мужчин к мальчикам и девочкам распределяется более равномерно, однако число положительных оценок в академических контактах (о знаниях учащихся) существенно выше у мальчиков.

Были также отмечены различия в количестве нейтральных оценок при академических контактах: учителя-мужчины чаще прибегают к таким оценкам как мальчиков, так и девочек. Для учителей-женщин характерны эмоционально окрашенные оценки интеллектуальной деятельности, тогда как процент нейтральных оценок организационных сторон урока и поведения учеников примерно одинаков у учителей обоего пола.

Попова Л. В., 1989. С. 73–74.

В работе Л. И. Рюминой (2000) проведено сравнение личностных особенностей педагогов с диалогическим и с манипулятивным стилями общения. Педагоги с диалогическим стилем более гармоничны, спокойны, уверены в себе и в своей жизни, открыты миру. Они способны понять другого, стремятся способствовать его развитию и благосостоянию. При наличии манипулятивного стиля педагоги внешне уверены в себе, в своей способности вызвать симпатию и одобрение других, тем не менее они не верят в свои возможности контролировать собственную жизнь. Для такого педагога наиболее значимы конкретные ценности, касающиеся лично его; партнер по общению — лишь средство для достижения собственной цели.

В ходе экспериментального исследования были получены результаты, анализ которых позволил выделить в развитии СПО [стиля педагогического общения. — *Е. И.*] две модели: адаптивную и развивающую. Выделение этих моделей соответствует положению Л. М. Митиной о моделях профессиональной деятельности (1997), так как СПО — это важная составляющая профессионального развития и условие формирования профессионала.

Адаптивная модель предполагает развитие СПО как механизма, обеспечивающего приспособление индивидуальности воспитателя к требованиям ситуации взаимодействия по принципу удобства для нее (Ильин Е. П., 1988), то есть индивидуальность воспитателя приспосабливает условия взаимодействия с ребенком к себе. В этом случае эффективность взаимодействия оказывается низкой. Как показывают результаты исследования, один из выделенных нами стилей — организационный — является менее успешным во взаимодействии с детьми. Если рассмотреть данную модель с точки зрения взаимодействия систем метаиндивидуального мира, то можно сказать что здесь налицо нарушение принципа двойственности качественной определенности, проявление позиционного дисбаланса: приоритетной для воспитателя является позиция системы по отношению к подсистеме «ребенок». Эти приоритеты определяют и проявление форм активности. В общении с ребенком доминируют информативная и презентативная формы активности, о чем свидетельствуют характеристики организационного СПО (преобладание дидактических и организационных задач в общении с ребенком, отношение к нему как объекту воздействия и т. д.). Преобладание одних форм активности над другими, одностороннее, однообразное проявление функций стиля позволяет характеризовать в данном случае индивидуальность воспитателя как инертную, пассивную систему, не проявляющую активности, направленную на собственные позитивные изменения, обеспечивающие успешность и эффективность осуществления взаимодействия с детьми.

Развивающая модель предполагает такое развития СПО, когда он выступает как механизм, обеспечивающий динамическое равновесие взаимодействующих си-

стем. Такой стиль педагогического общения соответствует индивидуальности воспитателя и не вступает в противоречие с требованиями ситуации взаимодействия (Ильин Е. П., 1988). В нашем случае это развивающий СПО. В нем реализуется принцип двойственности качественной определенности, индивидуальность одновременно выступает и как система, к которой пристраиваются другие подсистемы (ребенок), и как подсистема, которая сама пристраивается к другим системам (ребенку). То есть имеет место позиционное динамическое равновесие взаимодействующих систем. Это, в свою очередь, обеспечивает гармоничное сочетание проявлений всех форм активности воспитателя в общении. Но эта ситуация, этот СПО возникают не сами по себе, а как результат активного преодоления противоречий, существовавших между индивидуальностью педагога и ситуацией взаимодействия, или противоречий, возникавших в процессе взаимодействия систем метаиндивидуального мира. СПО в данном случае выступает как механизм преодоления этих противоречий. Это возможно при условии, что эти противоречия становятся предметом анализа профессионального сознания педагога. Тогда он начинает активные поиски наиболее эффективных, соответствующих ситуации взаимодействия приемов и способов общения и, если они не соответствуют его индивидуальности, он сознательно пытается измениться сам. Как это может происходить? Вероятно, эффективность взаимодействия воспитателя с детьми как результат использования определенных способов и приемов общения, порождает необходимость закрепления этих удачных операций. В свою очередь, использование этих операций актуализирует проявление определенных особенностей индивидуальности педагога. Востребованность этих качеств способствует их развитию, повышению степени их выраженности, изменению характера их взаимосвязи с другими свойствами индивидуальности, что в конечном счете и свидетельствует о развитии индивидуальности педагога. И наоборот, если какие-то качества не востребованы в профессиональной деятельности, в педагогическом общении, то в их развитии наблюдается состояние стагнации и они постепенно начинают инволюционировать, регрессировать в своем развитии, что опять находит отражение в изменении структуры взаимосвязи свойств индивидуальности в целом, в ее развитии. Таким образом, педагог, выстраивая свой стиль общения, позволяющий ему быть более эффективным во взаимодействии с ребенком, изменяет свою индивидуальность, развивает ее. Особо хотелось бы обратить внимание на название — развивающая модель. Оно наполнено глубоким смыслом и предполагает разнонаправленное развитие: развитие СПО, развитие индивидуальности воспитателя, развитие индивидуальности ребенка.

В случае воспитателя с организационным стилем все происходит несколько иначе. Возникающие противоречия между взаимодействующими системами не являются предметом анализа их профессионального сознания, о чем свидетельствуют более низкие показатели у них выраженности субъективного контроля. Поэтому они приспосабливают не свою индивидуальность к требованиям ситуации взаимодействия, а приспосабливают ситуацию к себе.

Процессы приспособления к требованиям ситуации взаимодействия и взаимодействующих систем у воспитателей с разными СПО различаются по степени и характеру профессиональной активности, под которой мы понимаем активность субъекта в процессе овладения и осуществления профессиональной деятельности. В случае воспитателя с организационным СПО его активность направлена на выбор приемов и способов общения, соответствующих только его индивидуальности и не всегда обеспечивающих продуктивность, успешность общения. Можно сказать, что активность реализуется не в полной мере, или речь может идти только об активности приспособления. В случае воспитателя с развивающим СПО активность в выработке своего стиля направлена на выбор приемов и способов общения не только в соответствии со своей индивидуальностью, но и с учетом ситуации общения, с учетом индивидуальности ребенка. Кроме того, активность направлена и на изменение собственной индивидуальности в случае, когда отдельные ее особенности могут негативно про-

являться в характере общения с детьми. Эта активность предполагает уже несколько иную степень выраженности, так как необходимо преодолеть некоторое сопротивление индивидуальности воспитателя этим изменениям.

Исмагилова А. Г., 2003. С. 93–97.

У воспитателей с организационным стилем более выражена внешняя положительная мотивация к труду (t = 2,6) и такой фактор саморазвития, как уважение коллег (t = 2,3). Это свидетельствует о том, что в деятельности они в большей степени, чем воспитатели с развивающим стилем, ориентированы на внешнее подкрепление, одобрение их деятельности со стороны окружающих, особенно коллег.

Кроме того, у воспитателей с организационным стилем более выражена внешняя отрицательная мотивация к труду (t = 2,6). То есть воспитатели с организационным стилем стремятся быть более успешными в профессиональной деятельности потому, что они стремятся избегать замечаний, указаний на недостатки в ней со стороны окружающих.

Анализ выраженности целей деятельности показал, что у воспитателей с развивающим стилем, в сравнении с воспитателями с организационным стилем, более выражены такие цели, как развитие способностей ребенка (t = –2,8), обеспечение эмоционального комфорта ребенка (t = –2,3), нравственное воспитание ребенка (t = –2,9) и эстетическое развитие ребенка (t = –2,2). Это означает, что воспитатели с развивающим стилем чаще, чем воспитатели с организационным стилем, ориентируются на развитие способностей ребенка, его нравственных и эстетических качеств, стараются строить свою деятельность таким образом, чтобы обеспечить ему условия для эмоционального благополучия. Кроме того, согласно данным качественного анализа иерархии целей деятельности, воспитатели с развивающим стилем такую цель, как развитие способностей ребенка, считают приоритетной, тогда как воспитатели с организационным стилем наиболее важным определяют физическое благополучие и охрану здоровья ребенка.

Различия в отношении такой цели, как диагностика развития ребенка (t = –2,3), нашли выражение в том, что воспитатели с развивающим стилем в большей мере в сравнении с воспитателями с организационным стилем считают необходимым уделять внимание своевременной диагностике и при необходимости коррекции индивидуальных дефектов в развитии ребенка.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что воспитатели как с развивающим, так и с организационным стилями общения находят индивидуально приемлемые возможности для самореализации в различных аспектах деятельности. Воспитатели с развивающим стилем общения в процессе деятельности более ориентированы на ее морально-нравственную сторону, способствуют развитию и проявлению индивидуальных склонностей, творческих способностей ребенка. Сущность профессиональной деятельности и самореализации для них связана с внутренним смыслом педагогической деятельности, со стремлением помогать людям. Отсюда основой их взаимодействия с детьми является прежде всего личностное общение. Это указывает на проявление у них такого модуса человеческого бытия, как модус служения (Фонарев А. Г.). Воспитатели же с организационным стилем общения выделяют в качестве приоритета физическое благополучие и здоровье детей. Результативность своей деятельности они склоны рассматривать через положительную ее оценку окружающими. Кроме того, они стремятся к успеху вследствие выраженной склонности к избеганию отрицательных оценок со стороны коллег, администрации. Можно предположить, что они не всегда находят внутренние ресурсы для профессионального развития и изменений в деятельности, что позволяет сопоставить данные особенности с проявлением модуса социальных достижений (Фонарев А. Г.).

Кобялковская Е. А., 2003. С. 265–267.

В работе А. А. Коротаева и Т. С. Тамбовцевой (1985) выявлена роль экстраверсии — интроверсии в использовании учителями-мастерами разных приемов педагогического общения.

Для учителей-экстравертов характерными приемами оказались: обращение к учащимся на «ты», но дружески, тепло; выражение уверенности в успехе учеников, теплый тон обращения, использование юмора, шуток; эти учителя часто одобряют ответы и действия учащихся; предупреждения и замечания делают в мягкой форме; в конфликтных ситуациях ограничиваются мягкими упреками.

Для учителей-интровертов более характерным было использование следующих приемов общения: обращение к ученикам на «вы», но холодное, сохранение дистанции; для них нередок раздраженный тон общения; они чаще порицают учащихся, чем хвалят их; проявляют строгость в обращении к ученикам, недовольство выражают гневно, прибегают к нелестным для учащихся эпитетам; замечания и предупреждения выносятся жестко.

Из этого следует, что учителя-интроверты более склонны к авторитарному стилю общения и руководства.

14.6. Психолого-педагогические особенности опроса учащихся учителями с различными стилями руководства

Этот вопрос подробно изучен Н. А. Курдюковой. Учителя с авторитарным и демократическим стилями руководства используют многообразные формы контроля знаний и умений учащихся, в то время как педагоги, придерживающиеся либерального стиля, чаще всего при опросе используют одни и те же методические приемы, что привносит в уроки однообразие и отрицательно сказывается на познавательной активности учащихся.

Терпеливость в общении с отвечающим и педагогический такт в большей мере присущи учителям с демократическим стилем руководства и в значительно меньшей — учителям с авторитарным и либеральным стилями, что может вызвать повышенную тревожность учеников во время опроса.

Педагогов с либеральным стилем руководства характеризует следующее: они хуже распределяют внимание между опрашиваемыми на уроке; в недостаточной мере умеют организовать учащихся быть внимательными к ответам одноклассников; опрашивают малое количество учеников; не совсем точно и доступно для тех формулируют вопросы; степень помощи с их стороны учащимся неадекватна требуемой. Они, кроме того, эмоционально не сопереживают отвечающим, не проявляют заинтересованности в качестве ответа. Отсутствие или недостаточность организационных моментов, повышающих внимание учащихся, приводит к недостаточной дисциплине в классе. Опрос проводится ими не на каждом уроке, вопросы задаются шаблонные. Такие учителя колеблются при выставлении отметок, в основном завышая их; часто исправляют баллы в журнале; нередко не выставляют отметки и в дневник. В то же время они прибегают к напоминанию об оценках как способу принуждения. Характерным для учителей-либералов является нерациональное соотношение времени опроса с другими этапами урока. Они

мало заботятся об организации учебной деятельности учащихся по исправлению текущих неудовлетворительных отметок.

Учителя с демократическим стилем руководства чаще замечают реакцию учеников на свои вопросы, эмоционально сопереживают отвечающим, проявляют заинтересованность в качестве ответа. Чаще используют способы побуждения учащихся к деятельности, чем принуждение.

Педагоги с автократическим стилем не располагают многообразием форм оценивания знаний и умений учащихся. Они редко комментируют выставляемые отметки, часто не выставляют их вовсе; не привлекают учащихся к обсуждению получаемых теми баллов, не организуют в должной мере самоконтроль и самооценку учащимися результатов учебной деятельности. Также они не используют выставление отметок как дифференцированный подход к ученикам, служащий мерой воздействия на них; негативно реагируют на то, что ученики могут оспорить полученную оценку; часто создают при опросе нервозную обстановку. Учителя автократической направленности также демонстрируют шаблонность задаваемых вопросов, предполагающих соответственно столь же шаблонные ответы. Они эмоционально не сопереживают отвечающему; формы принуждения преобладают над побуждающими. Эти педагоги могут выставлять ученикам такие оценки за четверть, которые противоречат текущим.

Н. А. Курдюкова изучила, как воспринимают учащиеся старших классов учителей с различными стилями руководства в ситуации опроса и оценивания на уроке.

У учителей с демократическим стилем руководства от 70 до 85% учащихся отметили положительно-устойчивый характер ситуации опроса и оценивания. У учителей с попустительским стилем руководства 40–70% учащихся отметили нестабильный характер ситуации опроса и оценивания, а 12–39% — негативно-устойчивый. Лишь 20% учащихся оценили эту ситуацию как положительно-устойчивую. У учителей с авторитарным стилем руководства от 55 до 90% учащихся оценили ситуацию опроса и оценивания как негативно-устойчивую. Лишь 14% учеников отметили ее положительно-устойчивый характер. Эти тенденции проявились независимо от успеваемости учащихся, хотя хорошо и отлично успевающие учащиеся чаще на 20% оценивали ситуацию как положительную, а слабо успевающие школьники на 20% чаще оценивали ситуацию как негативную. Кроме того, слабо успевающие учащиеся, по сравнению с хорошо успевающими, более позитивно воспринимали ситуацию опроса и оценивания у учителей с попустительским стилем руководства. Очевидно, это связано с нетребовательностью этих учителей, что комфортно для слабых учащихся.

14.7. Особенности оценивания учащихся педагогами с разными стилями руководства

Разная строгость оценивания людьми друг друга не требует экспериментального подтверждения, настолько этот факт общеизвестен. В то же время исследований, в которых стили оценивания сопоставлялись бы с типологическими особенностями свойств нервной системы и темперамента, очень мало.

В исследовании А. А. Бодалева (1983), когда изучались стили поведения, проявившиеся в работе с учащимися 7–10-х классов, учителя были разделены на три группы: автократическую; либеральную; демократическую.

Выделенные типы отличались своеобразием проявления в педагогической деятельности. Оказалось, педагоги, отнесенные к автократической группе, сильно недооценивают развитие у учащихся таких качеств, как коллективизм, инициативность, самостоятельность, требовательность к другим. Одновременно у них было преувеличенное представление о сформированности у подростков и учащихся старших классов таких качеств, как неорганизованность, недисциплинированность, лень, безответственность, импульсивность.

Учителя, характеризующиеся автократическим типом руководства, переоценивают отрицательные качества учащихся и недооценивают положительные (как тут не вспомнить Собакевича из «Мертвых душ» Н. В. Гоголя: «Я их знаю всех: это все мошенники. Весь город там такой: мошенник на мошеннике сидит и мошенником погоняет. Все христопродавцы. Один там только и есть порядочный человек: прокурор; да и тот, если сказать правду, свинья»!).

Учителя с либеральным типом руководства, наоборот, переоценивают положительные качества учеников и недооценивают отрицательные (вспомним характеристику Манилова — еще одного героя Н. В. Гоголя: «От него не дождешься никакого живого или даже заносчивого слова, какое можешь услышать почти от всякого, если коснешься задирающего его предмета»; у Манилова и губернатор «препочтеннейший и прелюбезнейший человек», и вице-губернатор «милый человек», и полицеймейстер «очень приятный человек», и его жена «достойнейшая женщина»).

Наиболее адекватно оценивают учащихся учителя, демонстрирующие демократический тип руководства.

Умение учителя определять свое отношение к учащимся положительно коррелирует с уровнем продуктивности его общения, определяемым заинтересованностью учеников его предметом, и может служить основанием для выделения пяти типов общения.

Первый тип общения наблюдается у учителей, которые полно и дифференцированно оценивают свое отношение к подавляющему большинству учеников класса. Их отношение можно назвать личностно-деловым. У представителей этого типа менее, чем у других учителей, прослеживается зависимость оценивания личностных качеств ученика от его деловых качеств и успеваемости. Ученики, получившие отрицательные оценки по деловым качествам, получают все же несколько положительных оценок по личностным, и наоборот.

Второй тип наблюдается у учителей, оценивающих более полно только крайние полюса своих отношений: к «лучшим» и «трудным» ученикам (с их точки зрения). Такие отношения можно условно назвать избирательно-деловым. При этом оценки «лучшим» завышаются, а оценки «трудным» занижаются. Остальные ученики, а их большинство, выпадают из поля зрения учителя.

Третий тип общения выявлен у учителей, оценивающих свое отношение к отдельным ученикам на основании принадлежности последних к какой-либо группе. При определении своего отношения они мало учитывают свойства личности ученика. Такие отношения можно назвать формально-деловыми. Они недостаточно дифференцированы. Учителя этой группы определяют свое отношение к ученикам по принципу жесткого соблюдения формальных норм отношений с ними.

Четвертый тип объединяет таких учителей, которые, с одной стороны, выделяют «лучших» и «трудных», строя с ними отношения на личностно-деловом уровне, а с другой — отношения к остальным ученикам не дифференцируются, остаются формально-деловыми.

Пятый тип характеризуется неопределенностью отношений как с отдельными учениками, так и с группой. Такие отношения можно назвать диффузными.

Из пяти выделенных типов только первый достигает оптимального уровня продуктивности, реализуя идею сотрудничества путем совершенствования отношений с учениками. Продуктивность второго и пятого неустойчива, третьего и четвертого — низкая.

Карикаш В. И., 1989. С. 58–59.

По данным Н. А. Курдюковой (1997), по сравнению с учителями-демократами учителя-автократы занижают отметки, а учителя-либералы завышают их.

14.8. Типы учителей

Есть много подходов к выделению типов учителей.

Типология педагогов на основании их профессиональной позиции, роли (Тален М.). Это одна из возможных классификаций типов педагогов, в которой отсутствует сквозное основание для нее. Типология отражает разные потребности педагогов без ориентации их на потребности учащихся.

«Сократ». Это педагог с репутацией любителя дискуссий, споров, намеренно провоцирующий их в учебной группе. Он часто принимает роль «адвоката дьявола», отстаивающего непопулярные взгляды. Ему свойственны индивидуализм, несистематичность в учебном процессе. Из-за конфронтации, напоминающей перекрестный допрос, учащиеся в результате усиливают защиту собственных позиций, учатся отстаивать их.

«Руководитель групповой дискуссии». Для такого педагога главным является достижение согласия и установление сотрудничества между учащимися, себе же он отводит роль посредника, для которого поиск согласия важнее результата дискуссии.

«Мастер». Педагог выступает как образец для подражания, подлежащий безусловному копированию учениками не столько в учебном процессе, сколько в отношении к жизни.

«Генерал». Педагог подчеркнуто требователен, жестко добивается послушания, так как считает, что всегда и во всем прав, а ученик, как армейский новобранец, должен беспрекословно подчиняться отдаваемым приказам. Этот стиль наиболее распространен среди педагогов.

«Менеджер». Педагог проповедует индивидуальный подход к учащимся, поощряет их самостоятельность и проявление инициативы. Стремится к обсуждению с каждым учащимся смысла решаемой им задачи, качественному контролю и оценке конечного результата.

«Тренер». Педагог исполняет роль вдохновителя групповых усилий, для него главное — конечный результат, блестящий успех, а учащиеся — только члены единой команды, а не индивидуальности.

«Гид». Преподаватель этого типа — ходячая энциклопедия. Ответы на все вопросы ему известны заранее, как и сами возможные вопросы. Он лаконичен, точен, сдержан, поэтому скучен.

Типы педагогов в зависимости от развитости у учителей профессионально-важных качеств и направленности в процессе педагогической деятельности на те или иные цели. Выделяют (Рогов Е. И., 1998) несколько типов учителей: «организатор», «предметник», «коммуникатор», «интеллигент» и их промежуточные варианты.

«Организатор». Для него характерны такие качества, как требовательность, организованность, сильная воля, энергичность. Он часто является лидером среди учеников и учителей, склонен к проведению внеклассных мероприятий. Из педагогических функций он лучше осуществляет исполнительную, мобилизационную, организаторскую.

«Предметник» обладает наблюдательностью, стремлением к творчеству, профессиональной компетентностью. Он рационалист, уверен в необходимости знаний и их значимости в жизни. «Предметник» при осуществлении педагогической деятельности лучше реализует конструктивную, методическую, обучающую, ориентировочную функции.

«Коммуникатор». Его главными чертами являются общительность, доброта, внешняя привлекательность, высокая нравственность, эмоциональность и пластичность поведения. Он экстравертирован, отличается низкой конфликтностью, эмпатичностью, любовью к детям. В процессе своей деятельности лучше осуществляет коммуникативную функцию.

«Интеллигент» («просветитель»). Этот тип характеризуется высоким интеллектом, общей культурой и безусловной нравственностью. Он принципиален, соблюдает моральные нормы, легко может обеспечить в своей профессиональной деятельности выполнение гностической, воспитательной, информационной, развивающей, исследовательской функций, а также функцию самосовершенствования.

> Для учителей, функционирующих в русле знаниевой парадигмы, характерен девиз (или принцип): «Знание — сила». Личностно-развивающая парадигма в образовании делает объективно востребованной иную этико-психологическую заповедь, пришедшую из древних времен: «Ученик — не сосуд, который нужно наполнить, а факел, который надо зажечь. А зажечь факел может лишь тот, кто сам горит».
>
> Митина Л. М., 2008. С. 29.

Другой подход к типизации учителей избран Б. П. Ковалевым (1989). В основу деления учителей на типы он положил два признака — **рефлексивные способности учителя** и **стиль его общения**. В результате выделено пять групп учителей.

Первая группа — самооценка соответствует оценке учителя учащимися, характерен демократический стиль общения.

Вторая группа — учитель правильно прогнозирует свою оценку, но самооценка не адекватна, характерна авторитарность в общении.

Третья группа — у учителя адекватная самооценка, но не адекватен прогноз. В отношениях с учащимися проявляется либерализм; отношения с учащимися хорошие и доброжелательные.

Четвертая группа — низкая адекватность представлений и самооценки; такой учитель стремится узнать мнение о себе у учащихся, но не умеет общаться, отсюда часты конфликты. Характерен авторитарный стиль общения или общение ситуативно.

Пятая группа — представления учителя противоположны мнению о них учащихся, что вызывает наибольшие трудности в общении.

Типы педагогов по установке на эмпатийный способ взаимодействия с учащимися. Р. Атаханов и М. Г. Бобкова (2007) выделили пять типов педагогов: с активно положительной профессиональной установкой; функциональной профессиональной установкой; с нейтрально-безразличной профессиональной установкой; ситуативной профессиональной установкой; скрытно-отрицательной профессиональной установкой. Авторы дают следующее описание характеристик этих типов.

Педагоги с активно-положительной установкой на эмпатийное общение дают эмоциональный отклик на переживания учащихся. Они способны предвосхищать поступки учеников, основываясь на понимании их эмоций и мыслей по невербальным проявлениям — мимике, жестам, позе. Эти педагоги хорошо понимают речевую экспрессию, легко находят соответствующий тон общения с разными учениками в разных ситуациях. Проявляют на уроке доброжелательность, используя похвалу и подбадривание. Это стимулирует активность учащихся: дети подают реплики с мест, выдвигают предположения по решению проблемных задач, свободно высказывают собственное мнение без специального указания учителя. Принятие учителем высказанных учениками идей создает условия для сотрудничества не только с педагогом, но и с другими учащимися.

Педагоги с функциональной установкой на эмпатийное общение имеют следующие особенности: дают недостаточный эмоциональный отклик на переживания учащегося, потому что не всегда правильно оценивают эмоциональные состояния учеников по невербальным признакам. Это существенно снижает способность педагогов понимать учащихся. Они не всегда могут найти правильный тон общения с разными учащимися в разных ситуациях, используют похвалу и подбадривание редко, в зависимости от степени успешности выполнения учебных заданий и от своих индивидуальных предпочтений. Создание на уроке таким педагогом благоприятных условий для «хороших» учеников исключает всякое сотрудничество между учащимися, а спонтанная речь воспринимается как нарушение дисциплины. Отсутствие на уроке возможности учащимся свободно высказывать свое мнение компенсируется указаниями и распоряжениями педагога. Таким образом, для этих педагогов характерна избирательность взаимоотношений с учащимися.

Педагоги с нейтрально-безраличной установкой дают эмоциональный отклик на состояние учащегося, испытывая при этом противоположные переживания, так как они плохо понимают связь между поведением и его последствием, больше ориентируются на содержание вербального общения, поскольку недостаточно владеют распознаванием эмоций по невербальным признакам. Не всегда могут находить соответствующий тон общения, так как не владеют достаточным репертуаром ролевого поведения. Очень мало используют на уроке похвалу и подбадривание. Направленность педагога только на деловое, официальное общение провоцирует спонтанную речь учащихся.

Педагоги с ситуативной профессиональной установкой дают эмоциональный отклик на состояние учащегося, испытывая при этом болезненно развитое сопереживание. При этом не всегда могут предсказывать события, так как высокий уровень эмоциональности не дает им возможности правильно распознать сложные ситуации взаимодействия, понять логику их развития. Эти педагоги с присущими им колебаниями настроения характеризуются изменчивостью взаимоотношений с учащимися.

Педагоги со скрытно-отрицательной установкой не дают эмоционального отклика на состояние учащегося, плохо понимают связь между поведением и его последствием, так как недостаточно умеют расшифровывать невербальные проявления эмоций. Это приводит и к тому, что педагоги часто ошибаются в понимании смысла слов учащихся. Они относятся к учащимся предвзято, имеют с ними формальные отношения. Вследствие всего этого они плохо адаптируются к различным ситуациям взаимодействия с учащимися (как, впрочем, и с коллегами). Похвала и подбадривание, принятие идей учащихся вообще не применяются на уроке.

Ф. М. Юсупов (1991) выделил *педагогов-консерваторов* и *педагогов-инноваторов*, между которыми выявились некоторые психологические различия. Для инноваторов по сравнению с консерваторами более характерны следующие особенности: оптимизм; пониженная эмоциональная утонченность, исключающая чрезмерную реактивность в отношении этически малоприемлемых поступков окружающих и дающая возможность сохранять душевное равновесие в педагогической деятельности; умение сконцентрировать свое внимание прежде всего на своей роли при неудаче, а не на внешних обстоятельствах; гибкость мышления (умение быстро переключаться при решении проблемы, увидеть ее с разных сторон); трезвая, реалистичная, более рациональная, нежели эмоциональная, оценка происходящего; повышенный интеллект; смелость и решительность в учебной деятельности; отсутствие скованности в межличностных отношениях.

С. В. Кондратьев (2003) выделяет учителей *достиженческого*, *доминирующего*, *уравновешенного* и *аффилиативного* типов. Учителя первого типа умеют активизировать интеллектуальную активность учащихся и достигать цели урока, учителя второго типа жестко санкционируют действия учащихся на уроке и т. д.

А. П. Панфилова (2010) пишет об учителях *трансакционных* и *трансформационных*. Первые управляют процессом обмена информацией (трансакциями), а вторые управляют смыслом, характеризуются способностью к осуществлению значительных изменений в педагогической практике. «Учитель этого типа привносит изменения в концепцию развития учеников, в ее стратегию, в корпоративную культуру образовательного учреждения и в организационное поведение всех (и учителей, и администрации, и обучаемых), в применяемые образовательные технологии. Трансформационный учитель концентрирует свое внимание на будущих перспективах каждого ученика, общих человеческих ценностях и установках, миссии, новых патриотических и нравственных идеях для развития. Он стремится наладить сотрудничество среди коллег и обучаемых, наполнить смыслом работу учеников, вовлечь их в процесс размышления и самосовершенствования, основываясь на личных ценностях и убеждениях, на доверии к себе и авторитетности» (С. 32).

14.9. Гендерные различия деятельности и личности педагогов

Современное образование выполняет функцию трансляции и ретрансляции культуры, т. е. играет роль консерватора общественного опыта. С этой задачей лучше справляются женщины в силу более выраженного их стремления к упорядоченности, обладания более конкретным и прагматичным мышлением, ориентированным не столько на выявление закономерностей, сколько на получение необходимого результата.[1] Как пишут Г. М. Бреслав и Б. И. Хасан (1990), «к условиям данного типа школы легче адаптировались педагоги-женщины, которые достаточно легко приняли на себя роль проводника “прогрессивных” идей и знаний, то есть роль репродуктора и надзирателя, ибо эффективность обучения и воспитания в значительной степени определялась контролем правильности выполнения данного действия-образца и соответствующими карательными санкциями» (С. 65). Мужской контингент, более склонный к самоанализу и рефлексии, постепенно был вытеснен из школы. Кроме того, в послевоенные годы мужчин вообще стало меньше, и это тоже повлияло на их представительство в педагогике. В настоящее время приходу мужчин в педагогику мешают низкий статус как образования, так и преподавательской профессии, чему в немалой степени способствует низкая оплата их труда. А это приводит к тому, что мальчики не видят в процессе школьного воспитания образец маскулинности. Получается, что «с кем поведешься, от того и наберешься».

Несмотря на то что среди педагогов превалируют, в основном по финансовым причинам, женщины, это не отменяет необходимость учитывать психологические особенности как педагогов-женщин, так и педагогов-мужчин, влияющие на воспитание учащихся.

> Печально видеть, что мужчины все более уклоняются от учительской профессии. <…> Нельзя не видеть естественного предрасположения женщин к учительской профессии, сочувствие и терпение, приветливость и веселость, заботливость и трудолюбие женщин внесли многие из благороднейших черт учителя. <…> Но мы все же не должны оставлять без внимания тех опасностей, с которыми сопряжено это сокращение мужского элемента.
>
> Если воспитание мальчиков в те годы, когда развиваются их мужские черты, находится главным образом в руках женщин, то не может не возникать опасность для интересов общества. Это — односторонность, которая мешает общественной школе достигнуть наибольшей своей продуктивности, и одна из важнейших обязанностей <…> школы состоит в том, чтобы вновь привлечь учителей-мужчин.
>
> Но может ли кто-нибудь, стоящий близко к делу и знакомый с важнейшими факторами его, сомневаться в том, что наибольшая доля ответственности за создавшееся положение падает на финансовые условия? Мужчина обратился к лучше оплачиваемым профессиям, женщины же остались в школе, потому что немногие виды труда дают им лучшее финансовое вознаграждение. <…> Таким образом, этот фактор, который должен был бы для истинного учителя быть наименее важным, в действитель-

[1] С. А. Гаранин (1993) выявил, что учителя-женщины в большей степени, чем учителя-мужчины, стремятся к расширению своих знаний, в то время как учителя-мужчины больше стремятся к научному осмыслению своей педагогической деятельности, к экспериментированию в работе и к изучению динамики развития своих учеников.

ности изменил все положение воспитательского дела, изгнал отсюда мужчину и отдал обучение молодежи в руки тех, кто соглашается на самую низкую плату.[1]

Мюнстерберг Г., 2003. С. 311.

Среди учителей: общее количество женщин — 94%, мужчин — 6%; среди преподавателей и мастеров производственного обучения в профессиональных учебных заведениях (училищах, лицеях и колледжах) общее количество женщин — 75%, мужчин — 25%; среди учителей общеобразовательных школ преобладают женщины 40-летнего возраста, мужчины — 49-летнего возраста; среди преподавателей профессиональных учебных заведений и мастеров производственного обучения преобладают женщины 47-летнего возраста, мужчины — 53-летнего возраста. <...>

Число женщин-педагогов в старшей школе Англии составляет только 53%, во Франции — 57%, в Германии — 46%.

Соколова И. И., 2010. С. 3–10.

Болгарский психолог С. В. Иванов (1990) выявил, что у учителей-женщин проявляется большее, чем у учителей-мужчин, стремление к показу и объяснению учебного материала, они чаще задают ученикам вопросы и делают дополнения к их ответам, чаще дают учащимся как положительные, так и отрицательные эмоциональные оценки, чаще используют на уроке шутки.

Указания, требования, ультимативные рекомендации, прямые распоряжения чаще используют учителя-мужчины. У них проявляется большее стремление к конкретным указаниям по организации работы. В воспитательной работе они больше внимания обращают на внешнюю и формальную сторону, меньше вникая в мотивы поведения учащихся. Они чаще используют дисциплинирующие замечания. Таким образом, у учителей-мужчин деятельность несет на себе отпечаток авторитарности, что связано, очевидно, с их личностными особенностями по сравнению с учителями-женщинами, такими как агрессивность, эмпатичность и др.

Действительно, в исследовании Е. М. Пановой (2009) выявлены некоторые различия в склонности к ауто- и гетероагрессии между учителями разного пола. У учителей-женщин склонность к аутоагрессии выражена почти в два раза больше, чем склонность к гетероагрессии. У учителей-мужчин и тот и другой вид агрессии выражен одинаково. Выявилось и другое отличие: если по склонности к аутоагресии различия между учителями разного пола весьма незначительные, то по выраженности склонности к гетероагрессии учителя-мужчины вдвое превосходят учителей-женщин.

У учителей-мужчин по сравнению с учителями-женщинами выявляется несколько другое соотношение между склонностью к разным видам агрессивного поведения. Склонность к прямой физической агрессии учителей-мужчин выше, чем у учителей-женщин. У учителей-мужчин больше всего выражена склонность к прямой вербальной агрессии, а не к косвенной вербальной агрессии, как у учителей-женщин, и не к прямой физической агрессии, как это должно было бы быть согласно данным П. А. Ковалева (1996). Очевидно, что в ответах учителей-мужчин сказываются специфичные условия их деятельности, где использование физических методов воздействия на учащихся недопустимо.

[1] Эти мысли автор высказал еще в начале XX века, но они не менее актуальны и в начале XXI.

Между учителями-мужчинами и женщинами Е. М. Пановой выявлены также различия в выраженности различных характеристик *агрессивности как свойства личности* — напористости, неуступчивости, мстительности, нетерпимости к мнению других. По всем этим характеристикам учителя-мужчины превосходят учителей-женщин.

Имеются различия между учителями-мужчинами и женщинами и по другим психологическим характеристикам. *Эмпатия* больше выражена у учителей-женщин, а *стремление к власти* — у учителей-мужчин. Меньшая эмпатийность и большее стремление к власти у мужчин соответствуют большей выраженности у них агрессивности (табл. 14.2).

Таблица 14.2. Выраженность свойств личности у учителей разного пола, баллов

Свойства личности	Женщины, M ± σ	Мужчины, M ± σ	*t*	*P*
Эмпатия	84,4 ± 10,4	78,8 ± 14,4	1,7	0,09
Стремление к власти	13,4 ± 2,4	15,8 ± 3,4	3,0	0,004
Профессиональный мотив	39,7 ± 7,4	33,1 ± 7,5	2,8	0,007
Второстепенные мотивы	34,2 ± 11,0	35,3 ± 8,4	0,3	0,73

Л. Э. Семенова (2008) изучила мотивы выбора учительской профессии, ее личностной значимости и возможности для самореализации мужчинами. Большинство из них аргументировали свой выбор призванием (склонностью заниматься педагогической деятельностью), влиянием семьи и ближайшего окружения. Причем ответы о влиянии внутренних и внешних факторов распределились примерно поровну. Однако некоторые их высказывания дают основание полагать, что их приход в учительство был связан с несостоятельностью в других, более экономически выгодных видах деятельности либо с возможностью без проблем получить высшее образование, беспрепятственно трудоустроиться.

Поэтому данные Е. М. Пановой о большей выраженности профессионального мотива (т. е. выбора по призванию) у учителей-женщин кажутся вполне правдоподобными. А это может иметь следствием и бóльшую самоотдачу женщин своей педагогической профессии, приводящую к бóльшему их выгоранию (табл. 14.3).

Таблица 14.3. Выраженность выгорания у учителей разного пола, баллов

Характеристики	Женщины, M ± σ	Мужчины, M ± σ	*t*	*P*
Эмоциональное истощение	18,0 ± 7,9	16,1 ± 3,4	0,8	0,41
Деперсонализация	5,9 ± 3,5	6,3 ± 3,6	0,4	0,67
Редукция достижений	30,6 ± 6,5	22,7 ± 6,2	3,8	0,001
Выгорание	54,4 ± 11,6	45,1 ± 8,5	2,6	0,01

ГЛАВА 15

Психологические аспекты становления профессионального мастерства педагога

Вопрос о педагогическом мастерстве учителя был предметом рассмотрения российских ученых еще в начале XX века. «Даже самая лучшая программа в руках плохого учителя может обратиться в мертвую букву, и посредственная программа в руках хорошего педагога может дать возможность достигнуть значительных успехов», — писал М. И. Демков (1917. С. 213).

15.1. Этапы профессионального развития педагога

В. Г. Казанская (2003) в развитии педагога как профессионала выделяет три этапа.

Начальный этап (первые 5 лет) характеризуется овладением педагогом необходимыми знаниями и умениями. На этом этапе он способен работать качественно, если составляет конспекты уроков или внеклассных занятий, делает наброски содержания родительских собраний. Может подготовить открытый урок и проанализировать его, выделить, что на нем было сделано хорошо, а что плохо. На этом этапе педагог работает под патронажем более опытных коллег.

Основной этап (последующие 10 лет) характеризуется возможностью педагога выполнять разнообразную деятельность. У него появляется свой почерк деятельности. Педагог свободно владеет материалом, умеет использовать информацию для решения педагогических задач. Он может сравнивать свою деятельность с работой коллег, перенимать лучший опыт, делиться с коллегами своими наработками, регулярно повышает квалификацию, быстро ориентируется в методах обучения.

На этом этапе появляются успехи в обучении учащихся. Педагог может уже сам оказывать методическую помощь молодым коллегам. Однако этот этап противоречив. Например, по данным В. С. Собкина и Е. М. Марич, воспитатели дошкольных учреждений со стажем 9–14 лет испытывают профессиональный кризис. Отсюда, как отмечает А. В. Лейбина (2007) и использование ими в отличие от воспитателей со стажем до 9 лет и 15–23 лет неэффективных копинг-стратегий (способов психологической защиты).

Завершающий этап (после 15 лет работы) характеризуется достижением вершины профессионализма. Педагог в совершенстве владеет методикой обучения, достигает лучших результатов своей деятельности. Однако на этом этапе появляются штампы в работе с учащимися, что ограничивает творческие возможности педагога. Часты случаи, когда педагог предпочитает действовать по принципу «лучше меньше, да лучше», «хорошего понемножку». У него начинают усиливаться признаки, свидетельствующие о развитии устойчивого состояния психического выгорания.

Думается, что внутри последнего этапа необходимо выделить *этап профессиональной дезадаптации*, присущий педагогам предпенсионного и пенсионного возраста, т. е. проработавшим в педагогике больше 25 лет (например, по данным Центра социологии образования РАО за 1994 год, таких среди учителей было более 15%) (Алексеева Ф. И., 2002). С возрастом снижаются память, внимание, быстрота мыслительных процессов, трудовая активность, удовлетворенность трудом, появляется консервативность взглядов, мешающая использовать новые методы обучения и воспитания учащихся, появляется синдром хронического эмоционального выгорания, фрустрированность относительно своих будущих перспектив. У многих теряется смысл жизни, появляются отчужденность, неадекватная самооценка.

Причины спада профессиональной деятельности учителя старшего возраста, так называемый педагогический криз, выделяет Ю. Л. Львова. По ее мнению, это: во-первых, стремление педагога использовать новые достижения науки и невозможность их реализовать в сжатые сроки обучения, отсутствие отдачи учащихся, несоответствие ожидаемого результата и фактического; во-вторых, возникновение и развитие излюбленных приемов, шаблонов в работе и осознание того, что нужно менять сложившуюся ситуацию, но, как менять, неизвестно; в-третьих, возможность изоляции учителя в педагогическом коллективе, когда его поиски, инновации не поддерживаются коллегами, что вызывает чувство тревоги, одиночества, неверия в себя.

Ненарт Е. О., 2009. С. 364.

Основываясь на результатах исследования профессионализации деятельности и личности педагога, О. Н. Шахматова (2003) выделяет пять стадий процесса профессионального роста, это профессиональная адаптация, индивидуализация профессионального опыта, профессиональная зрелость, профессиональное мастерство и профессиональное творчество (креативность).

По мере профессионального роста личность все более адаптируется к социально-психологическим особенностям учащихся, улучшается регуляция эмоциональных состояний, развиваются профессионально важные качества, постепенно преобразовываясь в сложные психосоциальные констелляции, совершенствуются способы выполнения деятельности, обогащается репертуар профессионального поведения, возрастает креативность педагога.

Адаптации молодого педагога к работе в школе посвящено достаточно большое количество исследований (Авдей С. В., 1978; Баранова Г. Н., 1987; Кирпичникова В. Н., 1980, 1981; Кондратьева Г. В., 1984; Мороз А. Г., 1983, 1985; Педаяс М. Я., 1973; Скубий М. И., 1975; Спичак С. Ф., 1989; Стурова М. П., 1971; Супрун А. П., 1983; Шептенко Р. А., 1983; Юзликаев Ф. Р., 1985).

Адаптация молодого учителя осуществляется как в отношении педагогической деятельности (профессиональная адаптация), так и в отношении вхождения выпускника педагогического вуза в новое социальное окружение и принятия норм, сложившихся в педагогическом коллективе (социально-психологическая адаптация).

Основные противоречия начала педагогической деятельности учителя, по мнению М. И. Скубий и А. Д. Деминцева, состоят в разрыве между теоретическим багажом и практическими навыками, которыми обладает (а точнее, не обладает) учитель.

15.2. Различия между молодыми и опытными педагогами

Мотивация. По данным О. Р. Шиловой (2003), у молодых учителей имеется высокий уровень мотивации достижения, превалирующий над мотивацией избегания неудачи. Затем с увеличением стажа работы в школе уровень мотивации достижения успеха начинает снижаться, но при стаже 11–24 лет вновь повышается. Наименьший уровень мотивации достижения выявлен в группе самых опытных учителей. У них же имеется преобладание внешних отрицательных мотивационных факторов над внешними положительными мотивационными факторами.

О. В. Барканова и Т. Л. Ядрышникова (2010) выявили, что у молодых учителей (21–27 лет) со стажем до пяти лет в числе приоритетных терминальных ценностей оказались материальная обеспеченность, активная, деятельная жизнь, интересная работа, любовь, наличие верных и хороших друзей, развлечения. Среди инструментальных ценностей лидируют жизнерадостность и независимость.

У учителей более старшего возраста (28–43 лет) со стажем более десяти лет в приоритетные терминальные ценности попали здоровье, жизненная мудрость, активная, деятельная жизнь, материальная обеспеченность, творчество, счастливая семейная жизнь, продуктивная жизнь, счастье других, познание. Среди инструментальных ценностей лидируют рационализм, эффективность в делах и терпимость к мнениям других.

Дидактические умения. В. Г. Казанская (2003) отмечает, что у молодых педагогов наиболее часто встречаются следующие затруднения в передаче знаний и умений учащимся: педагог точно не знает, что нужно рассказать учащимся; или знает, что нужно рассказать, но не может это передать учащимся; затрудняется объяснить учащемуся, как нужно исправить ошибку.

Все это свидетельствует о том, что молодые педагоги могут неплохо знать то, чему учить, но затрудняются применять эти знания в практической работе из-за слабой сформированности дидактических умений.

Молодые учителя (до пяти лет стажа) адекватнее и глубже понимают детей, так как у них не выработались еще штампы, стереотипы восприятия, затрудняющие проникновение во внутренний мир ребенка. У учителей с бóльшим стажем характеристика учащихся становится более обобщенной. Тем не менее у учителей-мастеров выявляется стремление увидеть индивидуальное своеобразие учащихся, в то время как у учителей-немастеров отражение личности учащихся стереотипно и формально.

В исследовании Л. М. Митиной (1994) использовалась методика оценки работы учителя (МОРУ), предложенная представителями американской Ассоциации гуманистической психологии для совместной программы исследования труда учителей в США и РФ. С помощью этой методики измеряются семь модельных характеристик учителя высшей квалификации на уроке: 1) умение контролировать уровень знаний учащихся; 2) умение устно и письменно предъявлять учащимся учебный материал; 3) умение организовать учебную работу на уроке; 4) умение вести диалог с учащимися; 5) умение использовать различные методы обучения; 6) умение насыщать общение с учащимися положительными эмоциями; 7) умение поддерживать дисциплину на уроке.

Были обследованы группы: нулевая группа — студенты выпускного курса педвуза — 60 человек (30 студентов факультета русского языка и литературы и 30 студентов математического факультета); первая группа — учителя со стажем работы в школе до 10 лет — 30 человек; вторая группа — учителя со стажем работы в школе от 10 до 15 лет — 30 человек; третья группа — учителя со стажем педагогической работы 20 лет и более — 30 человек.

Как и ожидалось, уровень развития умений, необходимых учителю на уроке, у студентов-выпускников был ниже минимально необходимого. При этом у студентов-математиков это касалось и дидактических умений (1, 2, 3, 5).

У учителей со стажем работы в школе до 3 лет в 75% случаев кривая реального уровня владения педагогическим мастерством была ниже минимально необходимого. Это связано с тем, что молодые учителя, придя в школу, имеют теоретические знания своего предмета, но испытывают трудности в организации учебной деятельности учащихся и установлении психологического контакта и взаимодействия с учащимися на уроке.

У учителей, имеющих стаж педагогической работы 10–15 лет, уровень владения такими умениями, как получение информации о запросах ученика и его продвижении в обучении, общение, взаимодействие учителя с учениками и поддержание творческой атмосферы урока, оказался ниже 58% уровня развития педагогического мастерства.

У учителей с большим стажем работы в школе (20 лет и более) по умению получать информацию о запросах ученика и его продвижении в обучении, демонстрировать знания учебного процесса, письменного и устного материала, по умению организовать время урока, пространство класса, использовать учебные пособия и технические средства обучения, по поддержанию творческой атмосферы на уроке — реальный уровень находится ниже минимально необходимого. Зато по умению поддерживать на уроке приемлемое поведение учеников — выше минимально необходимого.

Итак, результаты данного исследования показали, что из семи базовых умений у всех групп учителей наименее развиты: умение вести диалог с учениками и особенно — создавать на уроке творческую атмосферу, пробуждать положительные эмоции.

Аминов Н. А., 1997. С. 292–293.

Эмоциональная сфера. В первые годы работы в школе склонность к переживанию радости у молодых учителей уменьшается, а к переживанию печали, гнева и страха увеличивается. Затем по мере увеличения стажа и приобретения опыта картина меняется: склонность к переживанию радости возрастает, а к переживанию отрицательных эмоций уменьшается. Возрастает и оптимизм учителей. Очевидно, это связано с тем, что, с одной стороны, у учителей становится меньше ошибок и неудач, а с другой — вырабатывается своеобразный иммунитет к неудачам и огорчениям, которые возникают в ходе педагогической деятельности. Важно и то, что с опытом снижается гневливость учителей (Сырицо Т. Г., 1997).

В качестве лидирующих критериев профессиональной зрелости педагоги указывают на опыт, результативность и мастерство. По мнению педагогов, к личностно-профессиональным качествам профессионально зрелого педагога относятся: любовь к детям (85%), развитая речь (75%) и коммуникабельность (74%).

Среди профессионально значимых знаний на первое место попали глубокие знания по предмету, а знание основ педагогики — на последнее место (23%), что свидетельствует в определенном смысле о кризисе науки в контексте ее практической ориентации и изъянах в преподавании предмета.

Наиболее значимое для профессиональной деятельности умение — готовность к самосовершенствованию — осознается 80% респондентов, а вот организационно-управленческие умения были определены как значимые только у 42% педагогов. Большинство (83%) осознает необходимость введения в структуру профессиональной зрелости культуры здоровья как личностного и профессионального компонента.

Соколова И. И., 2010. С. 8–9.

Удовлетворенность профессией и трудом. По данным Н. Д. Исайчевой (1990), отношениями с коллегами вполне удовлетворены 61,4% учителей, уровнем оплаты труда — 45,6, а результатами труда — только 7%. Основными причинами неудач в работе школы считают плохую материальную базу — 63%, сложный социальный состав микрорайона — 43, отсутствие собственной инициативы — 42,6%, невнимание местных властей к проблемам школы, разобщенность членов администрации, некомпетентное вмешательство проверяющих. Среди причин неудач в собственной работе 38% учителей отметили равную долю своей вины и внешних обстоятельств, 25% видят причину в основном в себе, 12% — во внешних обстоятельствах. Треть учителей отмечают, что есть классы, от которых они хотели бы избавиться. Интересно работать им в тех классах, в которых предмет изучается углубленно.

Наиболее значимые факторы, влияющие на удовлетворенность профессией педагога, выявлены И. И. Соколовой (2010) — табл. 15.1.

Таблица 15.1. Факторы удовлетворенности профессией педагога

Факторы удовлетворенности профессией	Количество ответов, %
Возможность учить, воспитывать детей	44
Возможность творческой самореализации	44
Возможность видеть результаты труда	40
Большой отпуск	36
Возможность передавать детям свои жизненные взгляды	28
Удобный график работы	20
Психологическая потребность в данной деятельности	20
Относительная свобода деятельности	16
Возможность заниматься любимым делом	12
Дружный трудовой коллектив	12
Престиж деятельности	8
Хорошие отношения с администрацией	8
Хорошая заработная плата	0

Изучение Е. И. Роговым (1998) отношения учителей к своей профессии показало, что с увеличением стажа положительное отношение растет (табл. 15.2).

Таблица 15.2. Отношение учителей к профессии в зависимости от педагогического стажа, % от числа ответов

Отношение к профессии	Стаж			
	до 5 лет	5–10 лет	более 10 лет	всего
Профессия нравится, вполне удовлетворяет	20,0	35,0	54,2	36,45
В основном профессия нравится, но не совсем удовлетворяет	70,5	57,5	43,1	57,0
Профессия как профессия, в общем безразлично	2,5	1,2	0,3	1,2
Профессия не совсем нравится, да и не удовлетворяет	5,0	1,9	0,6	2,5
Не нравится и не удовлетворяет	2,0	1,2	0,8	1,3
Затрудняюсь ответить	–	3,1	0,9	1,3

Е. И. Рогов пишет, что эти данные позволяют проследить, «как по мере увеличения педагогического стажа происходит “закрепление” педагогов за своей профессией. На смену сложностям периода адаптации, когда формируется, выкристаллизовывается отношение к профессии и когда вероятность сменить ее наивысшая, приходит состояние стабильности» (С. 341). Все же эти данные не дают ответа на вопрос: за счет чего повышается со стажем число педагогов, которых профессия полностью удовлетворяет, — за счет адаптации или отсеивания тех, кто не совсем удовлетворен ею?

По данным Е. И. Рогова, для удовлетворенности учителей своей работой главным является социально-психологический климат в школе как в отношениях с коллегами, так и в отношениях с учениками. Со стажем работы в школе увеличивается значимость таких факторов, как творчески работающий коллектив (10% у педагогов со стажем до 5 лет, 16,3% у тех, кто работает более 10 лет), стабильные отношения с администрацией (с 8,3 до 18,5% соответственно), успеваемость учащихся по предмету (с 10 до 20,9%), большое количество труда и энергии, вложенных в работу (с 10 до 30,2%). Уменьшается число тех педагогов, которых ничего не привлекает в школе (с 13,3 до 7%).

Е. В. Пискунова (2010) выявила, что наиболее критичной по отношению к современной школе, и в частности к ее способности обеспечить современное качество образования, является группа учителей со стажем от 8 до 13 лет. Но эта же группа является наиболее отзывчивой на изменения и инновации в профессиональной деятельности.

Исследования С. Г. Вершловского и других показали, что по мере профессионального становления учителя происходит качественное изменение в характере его педагогических решений. Вначале у молодых учителей решения как бы привязываются к частным ситуациям деятельности; начинающий учитель ориентирован скорее на текущие дела, чем на перспективу воспитания и развития учащихся; он реагирует на возникающие ситуации, но редко создает их сам. Лишь по мере накопления

практического опыта учитель начинает выделять определенные стержневые идеи, организующие решение разнообразных частных задач; нередко он «переоткрывает» те общие педагогические принципы, которые им изучались в вузе, вкладывая в них более глубокий личностный смысл; учитель начинает все более точно предвидеть результаты своих воздействий; он целенаправленно создает нужные ему ситуации, «упреждая» ход событий, а также старается использовать возникающие ситуации, в том числе и конфликтные, в воспитательных целях.

Кулюткин Ю. Н., 1986. С. 24.

Х. Й. Лийметс (1982) показал, что в процессе становления мастерства учителя происходит перераспределение компонентов его деятельности: сначала он овладевает техническими приемами (умением держать себя перед классом, речью, интонацией, мимикой и т. д.), в результате чего он может уделять основное внимание содержанию изучаемого материала, логике его изложения; затем он превращает само это содержание в средство организации деятельности учащихся, а центральным процессом, который учитель начинает контролировать, становится его взаимодействие с учащимися.

Профессиональная идентичность. Учителя со стажем менее 10 лет еще не вполне самоопределяются в профессиональном плане, не вполне ощущают целостность своей личности. Очевидно, они находятся в поиске, в процессе формирования новой идентичности, связанной с новым статусом. Проблемы, связанные с работой, еще не занимают в их сознании центрального места. У учителей со стажем 10–20 лет повышается значимость профессиональной деятельности как источника формирования профессиональной и личностной идентичности. У некоторых учителей появляются некоторые сомнения, неуверенность в будущем (что более характерно для мужчин). Эти учителя не склонны к самоисследованию и поискам смысла жизни. У учителей со стажем более 20 лет нарастает неудовлетворенность своей жизнью, они ощущают собственную неадекватность современной жизни. У них повышается ригидность Я, нежелание изменяться. Иногда они переживают негативные эмоциональные состояния вплоть до депрессивных (Антонова Н. В., 1997).

С увеличением стажа работы ослабевает осознание операционально-исполнительских компонентов профессиональной деятельности, таких как условия, средства, содержание. С ростом стажа работы усиливается осознание своих особенностей как субъекта деятельности, например своей профессиональной идентификации, возможностей развития, индивидуального стиля деятельности и т. п.

Глуханюк Н. С., Дьяченко Е. В., 2002. С. 195.

Общение с учениками. У учителей со стажем до 10 лет наблюдается *отстраненно-репрессивный тип общения*. Они часто прибегают к дисциплинирующим замечаниям, что чаще всего дает обратный эффект, т. е. отсутствие дисциплины. Они не стремятся давать ученикам обратную связь, а если дают, то чаще в дискриптивной форме. В их высказываниях на уроке преобладают императивные требования, часто в форме приказов. Они предпочитают давать учащимся негативные оценки.

Учителя со стажем 10–20 лет используют *включенно-гибкий тип общения*. Они проявляют большой интерес к ученикам, дают им обратную связь и реже уходят от конфликтных ситуаций. Эмоционально реагируют на фрустрирующие их высказывания учеников, побуждая последних к исправлению ситуации. Реже, чем молодые учителя, используют требования в императивной форме, угрозы и наказания. Чаще оценивают учащихся позитивно, чем негативно. Однако именно у этих учителей формируется стереотипность общения с учащимися.

Учителя со стажем больше 20 лет используют *отстраненно-избегающий тип общения*. Стараются избегать конфликтных ситуаций. Их общение отстранено, менее эмоционально, чем общение учителей со стажем 10–20 лет, они реже дают ученикам обратную связь, причем в основном положительную. Чаще избегают фрустрирующих ситуаций, более ориентированы на деловую сторону взаимодействия с учащимися на уроке, их общение более мягко (Антонова Н. В., 1997).

О. В. Салкова (1986), на основании проведенного исследования, делает вывод о том, что совершенствование и перестройка педагогической деятельности протекают более успешно, если преподавателю известны не только эталонные нормы деятельности, но и ее непродуктивные приемы.

К аналогичному выводу приходит в своей работе и Г. Б. Скок (1988), которая посвящена проблеме повышения педагогического мастерства преподавателя высшей школы посредством коррекции и самокоррекции их педагогической деятельности. Подобно О. В. Салковой, в педагогической деятельности преподавателей технического вуза она обнаружила большой ряд стойких стереотипов, которые следует учитывать при разработке коррекционной программы по их преодолению и устранению.

К числу основных таких стереотипов относятся: 1) построение учебного процесса по традиционной схеме (изложение—восприятие—воспроизведение—закрепление); 2) предметно-методическая направленность в деятельности преподавателя в ущерб воспитательной; 3) стремление сохранить привычный способ преподавания; 4) абсолютизация контроля; 5) доминирование собственной активности и подавление активности студентов на всех видах учебных занятий (лекциях, практических и лабораторных занятиях); 6) перенос оценки успеваемости на оценку личности студентов и наоборот; 7) стремление к детализации и более полной передаче информации; 8) замена организации учебной деятельности студентов контролем за их поведением и др.

Многие из перечисленных стереотипов преподавателями не осознаются и поэтому не воспринимаются как помехи и затруднения в дальнейшем профессионально-педагогическом развитии.

Якунин В. А, 1998. С. 605–606.

Коммуникативная рефлексия. Взаимодействие с учащимися требует от педагога развитой коммуникативной рефлексии, т. е. проникновения во внутренний мир другого человека и получения информации о том, как его понимают, как к нему относятся и как его оценивают учащиеся. Учет своего образа в глазах учеников помогает педагогу оптимизировать его отношения с учащимися.

М. М. Карнелович (2007) изучалась выраженность коммуникативной рефлексии у учителей с различным педагогическим стажем: менее 3 лет, от 3 до 6 лет и свыше 6 лет. Образ «Я — глазами учащегося с высокой успеваемостью» у учителей первой

группы отличался размытостью и выраженной позитивностью, у учителей второй группы — разнополярностью личностных конструктов и большей критичностью в сравнении с педагогами первой и третьей групп. Рефлексивный образ у учителей третьей группы был наиболее положительным и разносторонним, что отражает, как считает Корнелович, уверенность опытных педагогов в получении общей положительной оценки отличниками его личностных и субъектных свойств.

При рефлексировании учителями своего образа в глазах учащихся со средней успеваемостью наблюдалось снижение процесса рефлексирования свойств собственной личности по мере увеличения педагогического стажа. Наименее позитивным образ «Я — глазами учащегося с низкой успеваемостью» был у учителей со стажем от 3 до 6 лет, наиболее позитивным — у учителей со стажем свыше 6 лет.

15.3. Трудности в работе молодых учителей

Изучению затруднений в работе учителей посвятили свои исследования многие психологи и педагоги (Афанасьев В. А., 1959, 1969; Головко Н. В., 1950; Тихомирова В. М., 1984; Харьковская В. Ф. с соавт., 1981; и др.).

Е. И. Рогов (1998) выявил трудности, испытываемые учителями с различным педагогическим стажем (табл. 15.3).

Таблица 15.3. Распределение ответов на вопрос: в каких направлениях профессионально-педагогической деятельности вы испытываете наибольшие затруднения? (% от числа опрошенных)

Направление деятельности	Стаж		
	до 5 лет	5–10 лет	более 10 лет
Работа с «трудными», педагогически запущенными детьми	28,1	26,6	33,2
Воспитание ответственного отношения к учебе	21,9	20,3	33,7
Выявление причин невоспитанности учащихся	20,7	19,2	18,8
Выбор средств педагогического воздействия	19,7	18,3	12,1
Изучение психологических особенностей различных групп учащихся	15,5	34,6	48,2

Для молодых учителей наиболее трудной является работа с педагогически запущенными детьми, у учителей со стажем 5–10 лет и больше затруднено изучение психологических особенностей учащихся. Следует отметить, что по трем позициям из пяти (работа с «трудными» детьми, воспитание ответственного отношения к учебе и изучение психологических особенностей учащихся) наибольшее количество учителей, отметивших наличие трудностей, оказалось в группе со стажем больше 10 лет. Лишь в отношении выявления причин невоспитанности и выбора средств воздействия опытные учителя испытывают затруднения реже всего.

Как показал В. А. Кан-Калик (1987), молодые учителя испытывают затруднения в работе по следующим показателям:

- организация взаимоотношений с учителями;
- проблема первого знакомства с классом;

- организация контакта с классом;
- определение верного тона и стиля взаимоотношений;
- налаживание контакта с трудными учащимися;
- управление собой в разных ситуациях;
- умение обращаться к детям в ходе педагогической деятельности;
- речевые аспекты деятельности;
- умение организовать общение в разнообразных ситуациях (урок, воспитательная работа, кружки и т. д.);
- умение по внешним признакам ориентироваться в психологической атмосфере, настроении отдельных детей;
- использование приемов общения для плодотворного решения учебно-воспитательных задач;
- управление общением в ходе педагогической деятельности;
- овладение определенными коммуникативными умениями;
- умение адекватно выразить и передать детям необходимые эмоции, настрой, мысли;
- определение собственного индивидуального стиля общения с детьми;
- скованность мимики, пантомимики в ходе общения с классом;
- способность налаживать взаимоотношения школьников и незаметно влиять на них;
- умение вести доверительную беседу с детьми, расположить к ней и организовать ее;
- способность эмоционально идентифицировать себя с классом, отдельным учащимся;
- организация взаимоотношений с родителями;
- педагогический такт;
- наличие способности преодолевать раздражение, негативные установки по отношению к отдельным учащимся;
- способность вызывать расположение к себе у учащихся (С. 49–51).

В исследовании А. А. Реана экспериментально подтвержден часто наблюдаемый в педагогической практике факт: «Чем больше трудностей испытывает педагог в своей деятельности, тем менее ответственными, менее заинтересованными представляются ему учащиеся, с которыми он работает. <…> Мы склонны интерпретировать эти результаты как проявление своеобразной психологической защиты, когда обилие субъективных трудностей в собственной педагогической деятельности объясняется различными негативными чертами в личности учащихся: «трудный контингент», «безответственные личности» и т. д.

Паттурина Н. П., Регуш Л. А., 2009. С. 60.

По данным Т. А. Аржакаевой (1996), у молодых учителей начальных классов трудности общения проявляются:

1) в установлении контакта и взаимодействий с родителями учеников, главным образом из-за возрастного барьера и недоверия к компетентности молодых учителей со стороны родителей;
2) в установлении контакта с детьми, формировании отношения детей к себе как к учителю, главным образом из-за проблем организации дисциплины, создания доброжелательной атмосферы в классе, поиска подхода к «нестандартным» ученикам;
3) в отношениях со старшими по возрасту и опытными коллегами;
4) в переживании неуверенности в своих коммуникативных возможностях, компетентности, умелости.

Л. М. Митина (1990) выделила две группы учителей, по-разному преодолевающих трудности, встречающиеся в их общении с учащимися: конструктивным способом и неконструктивным. «Конструктивный способ направлен на продуктивное структурирование процесса педагогического общения, выход на новый уровень взаимодействия с учеником. Этот способ по существу является творческим, поскольку характеризуется восприятием ситуации как творческой задачи, решение которой выявляет логику процесса взаимодействия, внутреннюю структуру ситуации. Выбор учителем конструктивного способа предполагает выяснение действительных мотивов поведения ученика, рефлексирование, принятие решения об изменении отношения к ученику, о направленном формировании и развитии своих профессионально значимых личностных качеств. Неконструктивный способ преодоления учителем трудностей во взаимодействии с учеником осуществляется на уровне психологической защиты, что приводит к сужению личности учителя, снижению его творческого потенциала» (С. 61). Исследование Л. М. Митиной выявило, что конструктивный способ преодоления трудностей выбирают учителя с адекватной самооценкой, с высоким уровнем самопонимания, самоуважения, с большим интересом к своим воспитанникам. У учителей с неконструктивным способом преодоления трудностей отмечены неадекватная самооценка, низкий уровень самоуважения, самопонимания и понимания других. Разрешения возникшей ситуации они ждут от других.

Учителя называют ряд сложностей в своей гуманитарной деятельности: признание со стороны учителей права учеников на ценностно-смысловое равенство с учителем; способность учителя организовать диалог учащихся на уроке; желание и умение учителя услышать мнение ребенка на уроке; способность учителя целостно переживать урок вместе с учениками; умение учителя связать учебный материал урока с проблемами жизнедеятельности своих учеников, сделать учебный материал интересным для учащихся; стимулирование учителем желания учеников к собственной активности на уроке, стремление быть субъектами учебной деятельности; способность учителя к эмпатии на уроке.

Кузьмина И. Е., 2001. С. 515–516.

Хотя наличие трудностей расценивается как отрицательный момент в осуществлении учителем педагогической деятельности, однако они играют при своем появлении и положительную роль. С одной стороны, отмечает Т. С. Полякова

(1983), затруднения, не разрешаясь, являются тормозом на пути совершенствования педагогического мастерства, а с другой — они могут стимулировать педагога к поискам новых решений педагогических проблем, к творчеству. У затруднений имеется и еще одна положительная роль — индикаторная, так как трудности могут служить показателем неоптимально функционирующих звеньев процесса подготовки учителя к деятельности, отражением слабых сторон организации обучения в вузе.

15.4. Особенности продуктивных и непродуктивных педагогов

Интеллектуальная сфера. На значение интеллекта при решении педагогических задач учителями разного уровня мастерства указывает Н. В. Кузьмина: «Немастер воспринимает каждую педагогическую задачу в отдельности и решает ее как самостоятельную, не связанную с другими. Мастер видит педагогические задачи в диалектическом единстве с другими и принимает решение с дальним прицелом. Различия в структуре деятельности немастера и учителя-мастера заключаются не только в способе решения педагогических задач, но и в установлении того, какие из них являются узловыми. Немастер не знает, какой должна быть последовательность педагогических действий, мастер обычно знает, какие действия приводят к положительному результату» (1967. С. 60).

Л. Г. Ахтариева (1978) выявила достоверное превосходство по уровню общего интеллекта учителей-мастеров над немастерами. Аналогичные данные получены В. А. Якуниным (1979): средняя статистическая оценка общего интеллекта для группы учителей-мастеров составила 123,4 балла, вербального — 126,8, невербального — 115,7. Для группы рядовых учителей эти показатели равнялись соответственно — 105,4, 109,7 и 94,6 балла. По его данным, у учителей-мастеров вторая сигнальная система (словесно-абстрактное мышление по И. П. Павлову) преобладает над первой (образное мышление) сигнальной системой.

Мотивационная сфера. По данным Н. А. Аминова (1997), у элитарных учителей в число ведущих мотивов вошли:

- потребность в познании других людей;
- потребность в альтруизме;
- потребность в уважении со стороны детей и самоуважении.

У учителей — слушателей Института повышения квалификации в число ведущих мотивов вошли:

- потребность в аффилиации (общении с детьми);
- потребность в опеке;
- потребность в уважении со стороны детей.

Из этого перечня видно, что существенных различий в мотивации учителей разного уровня мастерства нет. Ведь потребность в альтруизме близка потребности в опеке, а потребность в уважении со стороны детей есть и у тех и у других.

Эмоциональная сфера. По данным В. А. Якунина (1979), учителя-мастера по сравнению с рядовыми учителями, обладают большей эмоциональностью. В иссле-

довании А. А. Баранова (2002) было установлено, что успешные учителя по сравнению с неуспешными обладают меньшей депрессивностью, раздражительностью, застенчивостью, эмоциональной лабильностью (тревожностью) и большей психологической устойчивостью.

Т. Г. Сырицо (1997) выявила, что для педагогов с высоким уровнем деятельности, по сравнению с учителями с относительно низким уровнем профессиональной деятельности, характерно разнообразие типов соотношения эмоций разных модальностей, меньшая склонность к переживанию радости и большая предрасположенность к переживанию печали, т. е. большие пессимистичность и самокритичность. Однако с возрастанием стажа работы в школе склонность к переживанию радости возрастает, а склонность к переживанию печали и гнева уменьшается. Это свидетельствует, что с увеличением стажа работы и приобретением опыта в педагогической деятельности оптимистичность учителей с высоким уровнем деятельности растет.

По данным Л. Я. Радушкевич (1978), Л. В. Иванцовой (1987) и И. Ю. Маховой (1989), у рядовых педагогов доминируют такие качества, как ригидность, стереотипизация, невосприимчивость к новому, узость набора педагогических приемов, обращенность на решение текущих задач и ближних целей, отсутствие склонности к творчеству.

У педагогов — мастеров своего дела отмечается большая удовлетворенность профессией, которая, правда, не мешает испытывать в ряде ситуаций неудовлетворение проведенным уроком, примененным воспитательным воздействием на учащегося, достигаемыми результатами и т. д. Однако для педагога-мастера эта неудовлетворенность служит стимулом для постоянного самосовершенствования, в то время как для педагога, не владеющего мастерством, не имеющего ярко выраженной педагогической направленности, неудовлетворенность частностями является источником разочарования в профессии.

Когда Анье, Гринвуд и Миллер (Agne, Greenwood, Miller, 1994) проанализировали различия между учителями, выбранными «Учителем года», и рядовыми преподавателями, они обнаружили, что «Учителя года» в значительно большей степени проявляли гуманистический подход во взаимодействии со своими учениками <...> Вопрос в следующем: что значит быть гуманистическим педагогом?

Гуманисты, подобные Роджерсу и Маслоу, в соответствии со своими базовыми взглядами, приводят веские доводы в пользу обучения, центрированного на ученике. <...> Обучение, центрированное на ученике, отстаивает философию обучения, в которой ученикам придают намного более важную роль в решениях, связанных с учебным планом, чем это делалось традиционно. В соответствии с этим подходом учителя должны быть людьми, облегчающими научение, а не дидактическими наставниками, и для успеха в этом деле их надо обучать тому, как быть чутким (сенситивным), заботливым, искренним и эмпатичным. <...> Гуманистические подходы к образованию делают акцент на здоровом социальном и личностном развитии и придают меньшее значение ригористичным подходам к учебному материалу, которые ориентированы на результат и в которых доминируют тесты. Они решительно выступают за предоставление учащимся переживать опыт успеха, а не неудачи; они ориентированы на обучение путем открытий (конструктивизм), а не на рецепторное обучение.

Лефрансуа Ги, 2005. С. 191.

Знания. Н. В. Кузьмина (1985) отмечает, что «различия в системе знаний продуктивных и малопродуктивных педагогов, имеющих примерно одинаковый стаж работы, состоит в уровне сформированности психологических компонентов знаний, под влиянием которых изменяется вся система знаний. Малопродуктивные педагоги при отборе и композиционном построении учебной информации ориентируются на ее изложение в программах, учебниках, методических разработках. То есть базовыми являются два компонента знаний (знание предмета и знание методики преподавания). У продуктивных педагогов независимо от профессионального стажа имеют место по меньшей мере три психологические точки отсчета, учитываемые при трансформации, перекодировании сообщения, его адаптации к конкретным условиям деятельности: 1) знание психологических особенностей усвоения предмета (конкретного дела, вопроса) данными учащимися; 2) знание социально-психологических особенностей взаимоотношений педагога с учащимися и учащихся между собой; 3) знание аутопсихологических особенностей (сильных и слабых сторон собственных знаний, умений, навыков). У них принятие решений и выбор методов, определение стратегии воздействия происходят с учетом этих трех составляющих» (С. 23).

Н. В. Кузьмина (1990) выделяет пять уровней владения педагогом знаниями. Низший уровень — *репродуктивный*: педагог учит тому и как, чему и как его учили самого. Далее педагог переходит на *адаптивный* уровень, когда он передает свои знания с некоторыми преобразованиями, обеспечивая доступность для учащихся. На *локально-моделирующем* и *системно-моделирующем* уровнях знания и опыт передаются в широкой системе. Происходит интеграция различных элементов знаний в целостную систему. На пятом, *высшем* уровне преподаватель в состоянии не только моделировать и формировать систему знаний, но и управлять поведением учащихся на основе этих системных знаний, т. е. решать не только дидактические, но и воспитательные задачи.

В. А. Якунин (1994) справедливо отмечает недостатки этой классификации педагогического мастерства. Он пишет, что воспитательные задачи могут решаться на всех уровнях владения знаниями, а не только на последнем.

Н. М. Матвеев пишет, что знание науки и учебного предмета проявляется у вузовского педагога-мастера в следующем:

- знание истории и современного развития науки;
- свободное раскрытие внутри- и межпредметных связей;
- свободная перекомпозиция материала учебного предмета при необходимости;
- постоянное обновление содержания учебного курса по мере развития науки;
- свободное свертывание и развертывание содержания учебного предмета в необходимых пределах;
- разнообразие логической структуры учебного предмета;
- свободная вербализация учебного материала, т. е. изложение его без опоры на текст лекции или конспекта;
- наличие собственной позиции в изложении материала учебного предмета;
- знание места учебного предмета в структуре учебного плана;
- профилирование (соотнесение с целями обучения) учебного предмета.

Особое внимание Н. М. Матвеев уделяет свободе преподавателя от текста учебника, лекции, конспекта. Пока преподаватель «прикован» к ним, о педагогическом мастерстве не может быть и речи. Только с появлением свободы от текста преподаватель открывает для себя возможность наблюдать за сидящими перед ним учащимися, видеть их реакцию, управлять их вниманием, ставя перед ними проблемы или вводя в свой рассказ интересные примеры и т. д.

Педагогические умения. В. А. Якунин и Л. А. Ахтариева, используя пятикомпонентную структуру умений Н. В. Кузьминой и оценивая степень сформированности каждого умения по пятибалльной шкале, выявили, что у заслуженных учителей (имеющих звание заслуженного учителя или знак «Отличник народного образования») среднегрупповая оценка составила 4,1 балла, а у рядовых учителей — 3,1 балла. У учителей первой группы все основные умения сформированы почти одинаково на высоком уровне, тогда как у рядовых учителей сформированность гностических, организаторских и коммуникативных умений заметно отстает от уровня сформированности тех же умений у учителей-мастеров, а также от сформированности проектировочных и конструктивных умений.

Что касается отдельных групп умений, то наибольшие различия между учителями-мастерами и рядовыми учителями по *гностическим умениям* выявлены в отношении умения добывать знания по своему предмету, учитывать в обучении и воспитании индивидуальные особенности учеников, анализировать и обобщать результаты своего труда и опыта других учителей. Среди *конструктивных* и *проектировочных умений* наибольшие различия авторы выявили по умению планировать урок, учитывать возможные трудности усвоения учебного материала, логически построить учебный предмет, формулировать педагогические задачи. Что касается *организаторских* и *коммуникативных умений*, то заметные различия выявлены в отношении умения вызывать у учащихся положительное отношение к учебному предмету, устанавливать с учащимися контакты, организовывать их коллективную работу, поддерживать дисциплину на уроках.

В исследованиях Н. В. Кузьминой (1967) показано, что плохие учителя физики решают с учащимися (и заставляют их решать) в два раза больше задач, чем мастера. Плохие учителя начальных классов вызывают учащихся отвечать и делают замечания вдвое чаще, чем хорошие. Цель этими специалистами не достигается или достигается случайно. В результате этих отличий проявляются различия в способе управления классом (немастера чаще вызывают учеников и почти не управляют познавательной деятельностью детей); в характере воздействия (немастера делают много замечаний); в распределении внимания на уроке (немастера в начале урока опираются на средних учеников, в конце — на сильных и очень мало активизируют слабых учащихся); в способах активизации (немастера вызывают учащихся чаще, чем мастера, но отличников в течение недели до 16 раз, а 64% слабых оказываются неопрошенными ни разу).

Рогов Е. И., 1998. С. 214–215.

Осознание цели и задач. «Для малоспособных педагогов характерны низкий уровень оценки значимости педагогической задачи и необходимых для ее решения знаний, навыков и умений и высокий уровень оценки собственных знаний

и умений. Напротив, у способных педагогов уровень оценки значимости задачи, знаний, навыков и умений, необходимых для решения, очень высок, а уровень оценки собственных знаний, навыков, умений, обусловливающий потребность в их пополнении, несколько занижен» (Кузьмина Н. В., 1985. С. 24).

Результативность деятельности тесно связана с глубиной анализа педагогической ситуации и способами формулирования педагогических задач. Низкий уровень способностей проявляется в том, что учитель, несмотря на опыт, стаж работы, не умеет анализировать педагогическую ситуацию в полном объеме. Главным предметом его анализа является учебная информация в книге, науке. Учащийся воспринимается им как объект воздействия, в задачу которого входит усвоение сообщаемой педагогом учебной информации.

Способных отличает довольно быстрый переход к осмыслению цели собственной деятельности, творческой оценке учебной информации и изменению стратегии композиционного ее построения исходя из цели. Только на этом уровне сформированности гностических умений начинается педагогическое творчество, которое тем не менее еще не приводит к продуктивным результатам, потому что активен лишь сам педагог: он еще не соотносит целей своей деятельности с личными целями учащихся.

Подлинная результативность обеспечивается главным образом тем, что педагог осознает цели учащихся: для чего им нужна данная информация, где, когда, в связи с чем она им пригодится. Это позволяет по-новому формулировать стратегические, тактические и оперативные задачи, привлекая к этому процессу и самих учащихся. Когда учебно-познавательная деятельность становится творчеством самих учащихся, развитию которого содействует учитель, происходит подлинное слияние дидактических и воспитательных задач и весь процесс обучения становится средством воспитания. <...>

Высокий уровень результативности связан с перспективным планированием всей деятельности в целом, с осознанием, в каких целях отбирается материал и как подвести учащихся к его усвоению; низкий уровень результативности — с планированием предстоящей деятельности безотносительно к тому, для чего, в каких целях рассматривается материал на конкретном уроке. <...>

Типичной ошибкой педагогов, не владеющих мастерством, является представление о том, что при решении педагогической задачи важнейшим является *взаимодействие педагог — учащийся*. При этом учащийся ложно рассматривается как объект воздействия педагога, а не как субъект деятельности. Отсюда другая посылка — будто путем только словесного воздействия (пусть эмоционального, яркого) можно воспитать человека. Наиболее ложным и широко распространенным является представление, будто все зависит от активности самого педагога, от того, как он двигается, говорит, поднимает учащихся с мест. Активность педагога подчас санкционирует и маскирует пассивность учащихся, ослабляет возможность взаимодействия учащихся с объектами собственной деятельности, содержанием которых является предмет познания учащихся. Активная деятельность учащихся подготавливается взаимодействием педагог — учебная информация. Педагог конструирует будущую деятельность учащегося на основании предварительного проигрывания различных вариантов и выбора наиболее оптимального. <...>

Установлено, что малоспособные учителя умеют выделять учебные задачи (которые будут самостоятельно решать учащиеся) только в некоторых темах, но не формулируют их перед учащимися на занятии. Или же вычленяют большое число учебных

задач, но тоже не формулируют их перед учащимися, неся активную нагрузку в деятельности на себе.

Педагоги среднего уровня результативности вычленяют учебные задачи и формулируют их перед учащимися лишь по некоторым разделам курса, делают это не систематически.

У педагогов высокого уровня деятельности формулирование учебных задач и обучение этому учащихся, обучение составлению задач, их упрощению и усложнению являются постоянными элементами работы.

Кузьмина Н. В., 1985. С. 25–29.

Характеристику успешных и неуспешных учителей дают также С. А. Дружилов и Д. В. Хашина (2004). У успешных учителей имеются четкие представления о различных целях педагогической деятельности, о возможных средствах и способах достижения целей, об оптимальной форме систематизации и хранения дидактического и методического инструментария, необходимого для организации учебного процесса. У неуспешного учителя имеются хаотичные представления о том, какие дидактические и методические материалы ему необходимы.

Успешный учитель видит свою деятельность со стороны, видит причины и отдаленные последствия ошибок при проведении урока, имеет представление об их устранении, владеет педагогической ситуацией и может прогнозировать ее изменение. Неуспешный учитель не владеет педагогической ситуацией и не может направлять учебную деятельность учеников. Он не обладает умениями объективного самоанализа, цель педагогической деятельности видит как «строгое следование инструкции».

Для успешных учителей характерна информационная насыщенность, обеспечивающая им владение понятийной базой в полном объеме, понимание причинно-следственных связей в программе преподаваемой дисциплины; умение выделять главные составляющие темы и вербально выражать на этой основе систему целей и задач урока. Успешный учитель способен на понятийно-логическом уровне адаптировать передовые методы и педагогические технологии к своим взглядам и подходам и творчески применять их в своей работе.

Успешный учитель предлагает учебные задания, которые требуют от учеников использования не только уже усвоенных способов решения, но и способов, разработанных ими самостоятельно. Неуспешные учителя формируют у учащихся шаблонные действия и обрывочные знания, занимаются «натаскиванием» по изучаемому предмету и «зазубриванием» формулировок.

Общение и понимание учащихся. Педагоги-мастера, по наблюдениям Н. И. Петровой (1989), в процессе общения обнаруживают глубокое понимание психологии ученика, проникновение в его внутренний мир, а применение ими дисциплинирующих воздействий отличается корректностью, проявлением уважения к учащемуся.

А. А. Ерошенко (1989) установлено, что при низком уровне педагогического мастерства ригидность педагога затрудняет адекватное принятие и преобразование сложных ситуаций общения, способствует закреплению жестких стереотипов в выборе педагогических действий. С возрастанием педагогического мастерства уменьшается роль установок относительно дистанции и доминирующей роли учителя в общении, применения императивных способов воздействия на учащихся, нетерпимости к ошибкам и недостаткам в поведении детей, требования их послушания.

Н. И. Петрова (1989) отмечает особенности дисциплинирующих воздействий учителей-мастеров:

1) дисциплинирование выразительными средствами слова: замечание-вопрос, приказ, ирония, повышение интонации в рассказе, междометие и т. д.;
2) дисциплинирование несловесными выразительными средствами общения: взгляд, пауза, хлопок в ладоши, мимика, пантомимика, смена положения (сидел — встал) и т. д.;
3) комбинированные дисциплинирующие воздействия.

С. В. Кондратьева (1984) при изучении характеристик, данных 150 учителями своим ученикам, выявила, что учителя, не ставшие мастерами, нередко осуществляют понимание учащихся на уровне «житейской» психологии. Поэтому составленные ими характеристики детей неполны, недостаточно психологически грамотны. С повышением уровня педагогического мастерства повышается оценка личности учащегося любого типа успеваемости (сильный, средний, слабый), рельефнее выявляется положительное к нему отношение, уменьшается влияние на оценку учащегося его успеваемости, повышается объективность понимания ученика. При этом для учителя-мастера характерны проникновение в скрытые резервы личности школьника, опора на сильные стороны его характера и способностей и благодаря этому достижение максимального педагогического эффекта. Учителя-немастера воспринимают лишь отдельные, наглядно данные качества и факты психической жизни школьника вне связи их с личностью в целом, определяют мотивы и цели отдельных его поступков, а устойчивых доминирующих мотивов личности не понимают: оценка поведения и деятельности ученика в большой степени зависит от уровня его успеваемости.

> Педагоги с низкой успешностью деятельности характеризуются значительно меньшим количеством представлений о себе. Они склонны описывать себя через характеристики эмоциональной сферы и больше ориентированы на семью. Высокоуспешные ориентированы на работу: выражают любовь и преданность профессии, удовлетворенность трудом. Они открыты новому опыту и особое внимание уделяют планированию деятельности в отличие от низкоуспешных. Для них также характерны сотрудничество с коллегами, взаимопомощь и обмен опытом. <...>
>
> Полученные данные говорят о том, что уровень профессиональной успешности педагогов тесно сопряжен с их представлениями о себе.
>
> Боголюбова О. В., 2005. С. 283.

15.5. Психологические особенности преподавателей вузов разного уровня мастерства

Особенности личности преподавателей вузов. В принципе, это те же качества, которые должны быть присущи всем педагогам — и учителям, и воспитателям, и спортивным тренерам. Так, И. И. Кобыляцкий (1970) установил, что студенты среди желаемых качеств преподавателей на первые места поставили глубокие научные знания,

педагогическое мастерство и человеческое отношение к студенту. Единственное, что выделяет преподавателей, — это повышенные требования к их научным знаниям.

Наиболее востребованные студентами качества личности преподавателя — это профессионализм, компетентность, коммуникативность и профессиональная этика. Необходимо отметить, что первые два качества соперничали друг с другом и разница между ними — всего лишь один балл.

В первую десятку вошли вышеназванные личностные качества, а также чувство юмора, эмпатия, оптимизм, креативность, принципиальность, справедливость, толерантность. Такие качества, как пунктуальность, независимость, работоспособность, были отнесены к более низким весовым категориям, хотя студенты хотели бы, чтобы преподаватели обладали этими качествами.

Рассматривая значимость для студентов наличия определенных качеств у преподавателя, приведем пример: если у преподавателя нет такого качества, как коммуникативность, он не сможет наладить контакт со студентами. В таком случае студенты не будут эффективно воспринимать излагаемый им материал и, следовательно, постараются избегать его лекции и общения с ним. Но если преподаватель обладает высоким профессионализмом, эмоционален в общении, коммуникативен, доброжелателен, то студенты многое «простят» ему: небрежность, оговорки и описки, неточности в изложении материала, забывчивость, вплоть до опоздания на лекции, и пр.

Примечательно, что никто из участников эксперимента не указал таких качеств преподавателя, даже среди возможных отрицательных: нечестность, грубость, хамство, корыстолюбие. Как выяснилось из опросов, студенты считают подобные качества вообще несовместимыми с личностью и высоким званием преподавателя.

Медведева А. С., Афанасьева А. А., 2009. С. 282–284.

Социальный интеллект. Л. В. Ершова (2006), изучая социальный интеллект у преподавателей вузов, выявила, что молодые специалисты обладают хорошими прогностическими и перцептивными способностями, умеют выстраивать стратегию собственного поведения для достижения поставленной цели, обладают знаниями правил, регламентирующих поведение людей, характеризуются психологической наблюдательностью в распознавании состояний и личности учащихся. В то же время понимание логики развития сложных ситуаций межличностного взаимодействия у них ниже среднего. Они испытывают трудности при анализе этих ситуаций в динамике. Связано это с недостаточным уровнем развития социальной сензитивности как одного из компонентов социального интеллекта. Недостаток опыта не позволяет им быстро ориентироваться в ситуации с большим числом участников. Это может привести к возникновению конфликтной ситуации.

Более опытные преподаватели, проработавшие в вузе 9–10 лет, по данным Л. В. Ершовой, характеризуются развитой способностью понимать вербальную экспрессию в контексте определенной ситуации. Они обладают высокой чувствительностью к характеру и оттенкам человеческих взаимоотношений, что помогает им быстро и правильно понимать смысл высказываний. Опытные преподаватели способны находить правильный тон общения с разными собеседниками в зависимости от ситуации и имеют большой репертуар ролевого поведения. Общий уровень социального интеллекта у них выше, чем у молодых преподавателей. Опытные педагоги умеют извлекать максимум информации о поведении студентов,

высказывают быстрые и точные суждения о них, хорошо прогнозируют их реакции. У них выражена потребность воздействовать на других, выражены организаторские способности. Им свойственны контактность, открытость, тактичность, доброжелательность, тенденция к психологической близости при общении. Они имеют выраженный интерес к познанию себя и развитую способность к рефлексии.

Увеличение стажа работы [преподавателя вуза. — *Е. И.*] не всегда является однозначно положительным фактором педагогической успешности; период стажа от 16 до 23,5 лет является критическим, за которым следует новый подъем.

Никитина Е. А., 2001. С. 369.

Педагогические умения. А. М. Данилова (2005) выявила, что у преподавателей технических вузов с высоким уровнем успешности педагогической деятельности в структуре умений преобладают гностические и организаторские умения, а наименее сформированы проектировочные и коммуникативные умения. У преподавателей со средним уровнем успешности наиболее сформированы организаторские и гностические умения и хуже — проектировочные, конструктивные и коммуникативные умения. У преподавателей с низким уровнем успешности превалируют организаторские и гностические умения. Остальные умения сформированы хуже, особенно проектировочные умения.

Взаимодействие со студентами. Результативность обучения в значительной степени зависит от особенностей структуры вербального взаимодействия преподавателя с учащимися (Крейтсберг П. У., 1980; Феофилова В. П., 1982; Фомин А. В., 1978). А. А. Реан (1983) выявил особенности взаимодействия педагогов разного уровня мастерства со студентами. На занятиях у преподавателей высокого уровня мастерства студенты «говорят» в два раза больше, чем у преподавателей низкого уровня, причем не за счет ответа товарищу или спонтанной речи, а за счет ответа на вопрос преподавателя. У первых время, связанное с ответами преподавателю, занимает 32%, тогда как у второго — в два раза меньше. У преподавателя высокого уровня мастерства на паузы уходит 2% времени занятия, а у преподавателя низкого уровня мастерства — 27%. Преподаватели высокого уровня обеспечивают собственную активность не за счет пассивности студентов (на сообщение информации они тратят даже несколько меньше времени, чем преподаватели низкого уровня, соответственно 32 и 35%), а за счет увеличения нагрузки на вербальный компонент деятельности студентов.

Сообщение преподавателями информации распределяется по четырем функциям: презентативной, инсентивной, корректирующей и диагностирующей. Презентативная функция играет неодинаковую роль у преподавателей различного уровня мастерства. У преподавателей высокого уровня мастерства ее реализация занимает 53% общего времени вербальной активности педагога на занятии, а у преподавателя низкого уровня мастерства — 70%. Значительная часть времени у преподавателя-мастера направлена на реализацию корректирующей функции, что в существенно меньшей степени (в два раза) выражено у преподавателей низкого уровня. У преподавателей высокого уровня более равномерно распределено время на реализацию всех четырех функций. У преподавателей низкого уровня в этом отношении наблю-

дается существенная диспропорция. Так, если у преподавателя-мастера отношение времени, затраченного на реализацию презентативной функции, ко времени, затраченному на реализацию интенсивной функции, равно 2,5, то у преподавателя низкого уровня — 4,4. Отношение времени, затраченного на реализацию презентации, ко времени, затраченному на коррекцию, равно соответственно 2,5 и 6,3.

По данным В. Г. Казанской (2003), преподаватели вузов имели более высокую деловую направленность, а направленность на общение с обучаемыми была у них ниже. Однако молодые преподаватели высших учебных заведений очень общительные, но в меньшей степени нацелены на успешность своей деятельности.

Владение речью. Некоторые преподаватели, так называемые монотонщики, обладают характерными особенностями речи, «усыпляющими» студентов. Они редко используют изменение (повышение или понижение) тона речи, громкость речи у них невысокая, паузы затянуты, интонация речи, как и ее темп, меняются очень редко, они практически не используют логическое ударение.

К индивидуальным особенностям стиля деятельности монотонного, скучного преподавателя можно отнести автономность лекционного чтения, проявляющуюся в оторванности от аудитории, иллюзии «чтения лекции для себя». Данных педагогов отличает и ориентация на подробную, дословную запись лекционного материала. Монотония у студентов вследствие лекционной «задиктованности» встречалась от 50 до 94% случаев. На проявлении монотонии отражался и недостаточный контроль преподавателя за деятельностью студентов во время занятий. <...> Основным занятием около половины студентов (46%) на скучных лекциях являлась машинальная запись излагаемого материала. <...> Большинство студентов свое восприятие скучного, монотонного преподавателя выражало следующим образом: «Ему безразлично, что читает»; «Наш усыпитель»; «Думаю, неужели у него вся жизнь такая скучная»; «На его занятии со скуки можно умереть»; «Скучен — значит плохо знает свой предмет». В 56–78% случаев отмечалось осуждающее и пренебрежительное отношение обучаемых к скучному, монотонному преподавателю.

Сравнительные показатели эмоциональной выраженности речи у скучных и эмоциональных педагогов

Особенности речи	Показатели выразительности речи, усл. ед.	
	эмоционалы	монотонщики
Повышение тона	65,0	23,0
Понижение тона	60,0	9,0
Ровный тон	170,0	259,0
Малая пауза	24,0	24,0
Средняя пауза	10,0	7,0
Большая пауза	2,5	4,0
Логическое ударение	36,0	5,0
Вопросительная интонация	22,0	11,0
Утвердительная интонация	7,0	3,0
Восклицательная интонация	1,0	0,0
Пояснительная интонация	2,5	0,0
Ускорение темпа	10,0	4,0
Замедление темпа	6,0	1,0

Фетискин Н. П., 1987. С. 106–108.

Направленность. З. Ф. Есарева выявила, что среди вузовских преподавателей независимо от их научно-педагогической квалификации (профессор, доцент, ассистент) имеются три группы, различающиеся по типу взаимодействия педагогической и научной деятельности. Первую группу составляют те, у кого доминирует педагогическая направленность (32%), вторую — те, у кого преобладает научная направленность (45%), и третью — те, у кого направленность на педагогическую и научную деятельность выражена одинаково (23%).

Психологический анализ эффективности педагогической деятельности тех и других показал, что самым неблагоприятным является преобладание у преподавателя педагогической направленности. Преподаватели, мало или вовсе не ведущие научных исследований, испытывают значительные затруднения в преобразовании научных знаний в учебный предмет, в отборе и организации учебной информации, формулировании познавательных задач, поиске методов исследования научных и педагогических проблем, определении критериев оценки научных взглядов и т. п.

Преподаватели с научной направленностью умеют ставить и формулировать познавательные проблемы, гипотезы и задачи, раскрывать связи между явлениями, сопоставлять их между собой, строить модели разных процессов и объектов, находить аналогии, включать новые знания в структуру своего прошлого опыта, переносить полученные знания в новые ситуации и т. п. Это повышает научный уровень преподавания. Однако у этих преподавателей ниже уровень развития организаторских и коммуникативных умений, что создает трудности при общении со студентами и организации их коллективной работы.

Преподаватели, особенно гуманитарного профиля, имеющие высокую направленность на педагогическую деятельность, а не на научную, более адекватно воспринимают и оценивают студентов (Воронкина С. И., 1986).

Преподавателям с равномерной направленностью на преподавание и науку в большей мере, чем другим, удается изложить учебную информацию в обобщенном и систематизированном виде, сочетать образную и словесную форму ее предъявления, анализировать и предвидеть затруднения студентов и т. д. (Кучина Т. В., 1984). Чем выше научная компетентность этих преподавателей, тем успешнее они справляются и с решением педагогических задач. При этом и научная деятельность становится более продуктивной, когда ее результаты апробируются в студенческой аудитории. Парадоксально, но, по данным З. Ф. Есаревой, преподаватели, систематически занимающиеся научно-исследовательской работой, защищают кандидатские диссертации на 5 лет, а докторские диссертации на 10–15 лет раньше, чем работники НИИ, занятые только научными исследованиями. Правда, нельзя не отметить условность такого сравнения. Исследование исследованию рознь: одно дело написать диссертацию о педагогических воззрениях такого-то, а другое дело — сделать научное открытие в физике, химии, биологии.

В сочетании педагогической и научной деятельности преподавателей вуза можно видеть и другой положительный момент: у этих преподавателей наблюдается большая удовлетворенность своей работой, очевидно, потому, что они имеют возможность переключаться с одного рода занятий на другой, что, вероятно, способствует их меньшему психическому выгоранию.

В. А. Якунин отмечает, что педагогам-мастерам присущи интеграция различных элементов знаний в целостную структуру, систему; создание новых педагоги-

ческих приемов и их разнообразие, готовность к перестройке, ориентация в своих жизненных и профессиональных ценностях на будущее. У рядовых педагогов доминируют такие качества, как невосприимчивость к новому, ригидность, стереотипизация деятельности, узость набора педагогических приемов, обращенность на решение текущих задач и ближайших целей.

15.6. Критерии оценки педагогического мастерства

По данным П. Ф. Грищенко (1977), для оценки педагогического мастерства можно использовать следующие критерии:

- рационально построенная, четкая организация работы;
- постоянный высокий уровень результатов обучения и воспитания;
- творческий характер труда;
- признание авторитета учителя педагогическим коллективом и учащимися.

А. П. Акимова (1973) предлагает оценивать педагогическое мастерство по другим критериям:

- осознание педагогической деятельности как процесса решения задач;
- осмысление позиции ученика как субъекта воспитания;
- умение планировать собственную деятельность и деятельность учащихся как процесс решения системы логически взаимосвязанных педагогических задач, определяемых далекими, средними и близкими перспективами;
- высокая степень сплоченности ученического коллектива;
- осмысление понятия «трудный ученик» в плане индивидуального своеобразия личности, обусловленного влиянием внутренних и внешних факторов развития;
- владение педагогическими приемами «инструментовки воспитания»;
- умение находить правильное решение и хорошо реализовать его в сложной педагогической ситуации.

Свою точку зрения на образ «успешного» преподавателя высказывают и студенты. По данным Е. Н. Прощицкой (2001), студенты колледжа наиболее высоко оценивают у любимых преподавателей знание предмета, уважение к личности учащегося, общительность, целеустремленность, оптимизм, авторитетность. Эти характеристики совпадают с образом идеального педагога.

В исследовании С. Ю. Зеленцовой (2005) выявлено, что студенты младших курсов вуза большое внимание уделяют таким личностным качествам преподавателя, которые обеспечивают комфортную атмосферу в коллективе: доброту, эмпатичность, отзывчивость, доброжелательность, терпеливость, спокойствие, справедливость, понимание учащихся. Это свидетельствует об ориентации студентов на общение с преподавателем, а не на деловое сотрудничество с ним. Однако к пятому курсу наблюдается тенденция увеличения приоритета профессионально важных качеств, компетентности (организованный, эрудированный, требовательный, свободный, умный, талантливый, профессиональный) над личностными при сохранении высокой их значимости.

***

Заканчивая рассмотрение признаков педагогического мастерства, необходимо отметить, что оно не «вырастает» само по себе «из» стажа работы. Оно образуется через осознание педагогом значимости своей профессии, через интерес и склонность к педагогической деятельности, через педагогические способности и личностные свойства педагога, такие как педагогическая наблюдательность, чуткость, требовательность, беспристрастность в отношениях, но страстность в изложении материала, педагогическая находчивость и др. (Самуйленко Д. Ф., 1961).

Кроме того, каждый педагог-мастер — яркая, уникальная личность с присущим ей особым «почерком», который определяется темпераментом, способностями, креативностью.

ГЛАВА 16

Профессиональная деструкция личности педагогов

16.1. Профессиональная деструкция педагога и факторы, ее обусловливающие

Как отмечает Э. Э. Сыманюк (2003), профессиональное изменение педагога сопровождается личностными приобретениями и потерями, это не только рост, совершенствование, но и разрушение. Следовательно, профессиональные деструкции неизбежны.

Профессиональная деструкция — это разрушение, изменение или деформация сложившейся психологической структуры личности в процессе профессионального труда. Возникновение и развитие профессиональных деструкций снижает продуктивность выполнения деятельности, негативно влияет на мотивацию и профессионально-педагогическую позицию. Педагог теряет интерес к своей работе, зацикливается на ее отрицательных моментах, предпочитает не выходить за рамки нормативно одобряемой деятельности. Все многообразие факторов, детерминирующих развитие профессиональных деструкций, Э. Э. Сыманюк условно делит на объективные и субъективные.

К объективным факторам отнесены: 1) ухудшение социально-экономических условий жизнедеятельности; 2) возрастные психологические изменения (ухудшение здоровья, ослабление психических процессов); 3) интеллектуальная беспомощность; 4) эмоциональная насыщенность педагогической деятельности; 5) формирование индивидуального стиля деятельности, способствующего возникновению педагогических стереотипов; 6) содержание преподаваемого педагогом учебного предмета; 7) внешняя и внутренняя оценка успешности профессиональной деятельности, а также случайные события и неблагоприятные обстоятельства в реализации профессиональных планов.

Вторая группа факторов обусловлена субъективными причинами: 1) внутренними условиями развития личности; 2) сниженной активностью, необходимой для саморазвития; 3) психологическими качествами (агрессивностью, пассивностью и др.) и психофизиологическими свойствами личности (ригидностью, экстернальностью и др.). Данные психологические особенности личности определяют поведение личности в трудных жизненных и профессиональных ситуациях.

Профессиональные деструкции порождают психическую напряженность, ухудшают самочувствие. Если педагог в течение длительного времени не может разрешить возникший дисбаланс, то это приводит к кризисам профессионального становления.

Деструктивный выход из кризиса может повлечьза собой регресс личности, резкую смену профессии, отход от активной профессиональной деятельности. Это нерациональное, пассивное, неадекватное реагирование на кризис или уход и возложение ответственности за разрешение противоречий на других людей или на обстоятельства.

Проведенное Э. Э. Сыманюк исследование стратегий преодоления профессиональных кризисов педагогами общеобразовательных школ выявило преобладание пассивной или аффективно-агрессивной стратегии преодоления у 70% испытуемых, инициативная стратегия проявляется только у 11% педагогов. Эти данные свидетельствуют, что большинство педагогов выбирают такие стратегии преодолевающего поведения, которые способствуют развитию профессиональных деструкций. В связи с этим, отмечает автор, особенно актуальными являются исследование и разработка психотехнологий их профилактики и коррекции.

16.2. Виды профессиональной деструкции педагогов

Э. Э. Сыманюк (2003) описывает несколько видов профессиональной деструкции педагога.

Профессиональные деформации — это искажения профиля профессионально важных качеств личности (см. следующий параграф).

Выученная беспомощность — это привычка жить, не оказывая сопротивления, не принимая ответственности на себя. Данная деструкция возникает, когда педагог очень часто воспринимает отсутствие настоящей связи между его действиями по отношению к учащимся, к самой работе и результатам этих действий в окружающей среде, когда педагог многократно убеждается в непродуктивности и ненужности собственных действий и поступков. Развитию выученной беспомощности способствует авторитарный стиль управления педагогическим коллективом. Симптомами выученной беспомощности являются пассивность, грусть, тревога, враждебность, когнитивные дефициты, пониженный аппетит, снижение иммунитета, снижение самооценки, изменения нейрохимических процессов.

Эффективными методами коррекции и профилактики беспомощности являются повышение толерантности педагогов к негативным профессионально-педагогическим событиям, развитие мотивации к достижению, к успеху; усиление осознания контроля над происходящим, развитие умений разрешения педагогических проблемных ситуаций и эвристического типа реагирования в сложных ситуациях, развитие настойчивости и позитивного отношения к себе и окружающему миру, а также использование поощрения самостоятельного поведения.

Профессиональный маргинализм. По мнению Е. П. Ермолаевой, профессиональный маргинализм — это личностная позиция непричастности и ментальная непринадлежность к общественно-приемлемой для данной профессии профессиональной морали. Профессиональный маргинализм опасен тем, что разрушает социально значимые профессиональные структуры и отношения. Потерявший профессиональную идентичность педагог не принимает на себя ответственность за происходящее в школе, не разделяет гуманистические ценности. Особенно остро

эта проблема обозначилась сейчас, когда система образования модернизируется, приоритетной целью образования провозглашается развитие личности учащегося, а это невозможно без профессионального развития педагога. Характерными поведенческими признаками маргинализма являются: закрытость педагога в отношениях с коллегами, агрессивность, ложь как неосознанное искажение фактов, преувеличение своих заслуг, цинизм. Все это делает педагога функционально непригодным к выполнению педагогической деятельности. Профилактика и коррекция профессионального маргинализма заключаются в восстановлении профессиональной идентичности педагога, в моделировании проблемных педагогических ситуаций, развитии креативности и ответственности.

Профессиональная стагнация, по мнению Н. В. Кузьминой, — это снижение уровня профессиональной активности или полная ее остановка. Уровни выполнения профессиональной деятельности могут при этом сильно различаться. Но даже при высоком уровне профессиональной деятельности, реализуемой одними и теми же способами, стереотипно и стабильно, имеет место проявление профессиональной стагнации. В наименьшей степени стагнация наблюдается у педагогов гуманистической и познавательной (методической) центрации. Стагнации способствует то обстоятельство, что педагог ежегодно преподает определенный учебный материал по относительно стабильной программе, использует одни и те же технологии обучения.

Коррекция и профилактика профессиональной стагнации достигаются следующими технологиями: построением альтернативных сценариев профессионального развития; психологическим консультированием, в ходе которого психолог обсуждает с педагогом его конкретные поступки, действия, имеющие место затруднения; работа с профессиональным прошлым, настоящим и будущим.

16.3. Проявления профессиональной деформации учителей

У многих учителей наблюдается высокий уровень профессиональной деформации личности: по данным Т. Е. Майоровой (2009), у 52% педагогов, что схоже с данными Р. М. Грановской (1984) и Е. И. Рогова (1998). Профессиональная деформация личности в педагогической деятельности проявляется в виде стремления манипулировать людьми, властолюбии, авторитарности, ригидности, некритичности, иногда даже на фоне высокого профессионального мастерства, что негативно сказывается на профессиональной деятельности педагога (Ноженкина О. С., 2009).

> Чтобы преодолеть стереотипы собственного мышления, учитель должен знать специфические вредности своей профессии. Американский социолог У. Уоллер в работе «Что учение делает с учителем» описал некоторые из них. Многих учителей и вне школы отличает назойливо-дидактическая манера держать себя. Привычка упрощать сложные вещи, чтобы сделать их доступными детям, способствует развитию прямолинейного мышления, вырабатывает склонность видеть мир в упрощенном «черно-белом» варианте, а привычка постоянно держать себя в руках затрудняет эмоциональное самовыражение.
>
> Даукша Л. М., 2007. С. 291.

Е. Н. Смоленская (1992) основными показателями деформации педагогов называет безапелляционность, консервативность, закрытость в общении, оценочность суждений, которые, как правило, переходят в черты характера. Вследствие этого учителя не только не способствуют творческому развитию детей, но и сами становятся невосприимчивы к новому опыту, не способны к творческому, нестандартному решению проблемных ситуаций.

В. М. Бызова и М. Н. Заостровцева (2005) выявили, что чем старше учителя, тем чаще среди них встречаются лица с низкой коммуникативной толерантностью, которые категоричны в оценках других и стремятся к перевоспитанию окружающих.

Н. В. Панова (2009) отмечает и такие признаки профессиональной деформации педагогов, как цинизм, духовная опустошенность, агрессия, приверженность к «карательным» педагогическим воздействиям, требования безоговорочного подчинения педагогу, демонстративность, потребность в одобрении окружающих, которая снижает творческую потенцию педагога, заменяя ее самоутверждением.

С. В. Кондратьева (1980) и А. В. Осницкий (2001) указывают на то, что с ростом стажа работы у некоторых учителей формируется излишняя обобщенность в восприятии учеников, их деперсонализация. Такие учителя рассматривают конкретного ученика только как типичного школьного представителя, абстрагируясь от индивидуальных особенностей, что снижает эффективность воздействия на него. Монологичность, жесткая структурированность и формализованность коммуникативных процессов снижает у учителей самокритичность, формирует компенсаторное ощущение превосходства над окружающими. У них формируются мнительность и педантичность, происходит снижение живости, эмоциональности и самообладания, растет интенсивность самоконтроля.

Учителя легко отличить по его склонности к общественным сентенциям, сопровождаемым назидательной интонацией и соответствующей жестикуляцией, как это метко, хотя и в комически преувеличенной форме, изображено в чеховском рассказе «Учитель словесности».

Рогов Е. И., 1998. С. 336.

Г. А. Виноградова (2001) отмечает, что большинству педагогов присуща поучающая, дидактическая манера речи, которая проявляется и в сфере личных отношений. У учителей проявляются излишние авторитарность и категоричность, а властность с чрезмерной дидактичностью способствует подавлению чувства юмора. У них наблюдается упрощенный подход к проблемам. Если это оправданно в профессиональной деятельности, то вне ее такой подход приводит к ригидности и прямолинейности мышления (Грановская Р. М., 1984; Рогов Е. И., 1998).

У представителей педагогической профессии деформированность личности деятельностью может проявляться на четырех уровнях (Руденский Е. В., 1998):

1. Общепедагогические деформации, характеризующие сходные изменения личности у всех лиц, занимающихся педагогической деятельностью, групповые аутостереотипы при этом выступают как начальный этап развития общепедагогических деформаций. Наличие данного типа деформации делает учителей, преподающих

разные предметы, работающих в разных учебных заведениях, проповедующих разные педагогические взгляды, с разным темпераментом и характером, похожими друг на друга. <…> В ходе взаимодействия с объектом учитель, используя свою личность как инструмент влияния на него, прибегает к более простым и действенным приемам, в совокупности известным как авторитарный стиль руководства. В результате в его личности появляются такие образования, как назидательность, завышенная самооценка, излишняя самоуверенность, догматичность взглядов, отсутствие гибкости и пр.

2. Типологические деформации вызваны слиянием особенностей с соответствующими структурами функционального строения педагогической деятельности в целые поведенческие комплексы.

Профессиональная деформация может выражаться по-разному в зависимости от того, к какому психологическому типу относятся учителя. Так, у «коммуникаторов» может появиться излишняя общительность, говорливость, сокращение дистанции с партнером, обращение к нему как более молодому, неопытному («сюсюкание»), стремление затрагивать интимные темы и пр. Учитель-«организатор» может стать излишне активным, вмешиваясь в личную жизнь других людей, стремясь научить их, как «жить правильно». Он нередко пытается подчинить себе окружающих, стремится командовать, организовать их деятельность независимо от ее содержания. <…> Учитель-«интеллигент» («просветитель») <…> может сформировать у себя склонность к философствованию, мудрствованию и в зависимости от условий может стать «морализатором», видящим вокруг себя только плохое, восхваляя старые времена и ругая молодежь за безнравственность <…> и благодаря любви к самоанализу уйти в себя, созерцая окружающий мир и размышляя о его несовершенстве.

Изменения личности учителя-предметника оказываются связанными со знаниями той дисциплины, которую он преподает. В связи с этим учителя данного типа пытаются внести элемент «научности» в любые, даже бытовые, ситуации, неадекватно используя наукообразные способы поведения и оценивая других людей сквозь призму их знаний предмета. <…>

3. Специфические, или предметные, деформации обусловлены спецификой преподаваемого предмета. Даже по внешним признакам легко определить, какой предмет преподает данный учитель: рисование или физкультуру, математику или русский язык. <…>

4. Индивидуальные деформации определяются изменениями, которые происходят со структурами личности и внешне не связаны с процессом педагогической деятельности, когда параллельно становлению профессионально важных для учителя качеств происходит развитие качеств, не имеющих на первый взгляд отношения к педагогической профессии.

Рогов Е. И., 1998. С. 342–343.

О. И. Ефремова (2007) отмечает, что профессиональная деформация учителей касается и педагогической оценки, которая «задает ориентиры, жестко обусловленные требованиями учебного стандарта (в отрыве от интересов и возможностей ученика) или умозрительными представлениями педагога, произвольно определяемыми нормативами; разъяснительная функция редуцирована, комментирование оценок неполное или отсутствует; стимулирование реализуется как принуждение учащихся и их запугивание оценкой» (С. 293). Наблюдается фальсификация оценки для завышения показателей успеваемости и создания у себя и других иллюзии успешного усвоения программы учениками. С этой целью педагог использует ряд приемов манипулирования оценкой: «Более частый контроль и оценивание сильных

учеников, избегание контроля слабоуспевающих, оценивание учащихся с низкой обучаемостью по процессуальным или внешним параметрам деятельности (старался, не отвлекался, аккуратно писал, много раз поднимал руку и т. п.); представление отдельных положительных аспектов результата учебной работы за его целостную характеристику, подчеркивание значимости достигнутого результата в ущерб другим его аспектам, презентация достигнутого результата как искомого; имитация результата — предварительное решение с учениками задач контрольного среза, подсказывание, создание условий для списывания, пропуск или исправление ошибок в контрольных работах учащихся и соответствующее завышение отметок; снижение трудности контрольных вопросов и заданий, их подбор по хорошо усвоенным разделам программы, избегание трудных заданий» (С. 293–294).

В развитии профессиональной деформации учителя выделены три кризисных этапа: первый (вхождение в работу, начало профессиональной социализации личности) — до 3 лет, второй (формирование профессиональной идентичности) — от 6 до 10 лет, третий (выход из профессии) — более 25 лет (Смолова Л. В., 1999).

На первом этапе наблюдаются изменения личности, свидетельствующие об отказе от себя: рост нормативности, увеличение значимости групповых норм, формирование механизмов самоконтроля, сопровождаемое ростом внутренней напряженности.

На втором этапе происходят усиление самоконтроля и формирование механизмов, способствующих удерживанию этого контроля во времени (смещение локуса субъективного контроля в сторону интернальности, усиление в использовании механизмов психологических защит, выражение самодостаточности и независимости).

На последнем этапе наблюдаются накапливание эмоционального стресса, выгорание, профессиональная деформация, бедность репертуара в способах преодоления стресса. Снижается эмоциональный ресурс, наблюдается отказ от творчества, самопонимания, индивидуальности. Так постепенно собственные вкусы и оценки, собственное Я подменяются внешними социальными стандартами, проистекающими из роли учителя.

Проявлению профессиональной деформации личности педагогов способствуют такие особенности личности, как авторитарность, ригидность и некритичность мышления (Майорова Т. Е., 2009).

Предлагаемые в работах педагогических психологов подходы (пути и средства) в основном сформулированы в терминологии «профилактики» и «преодоления» профессиональных трудностей и деформации. Анализ этих подходов и осмысление возможностей их использования в работе с педагогами обнаруживает, что в них не в полной мере учитывается то обстоятельство, что признаки стагнации, как правило, не рефлексируются их носителями. Накопленный учителем «багаж», включающий в свой состав и деформационные изменения, субъективно воспринимается им как неотчуждаемый позитивный опыт. Соответственно в призывах к преодолению слышится посягательство на этот опыт — по существу, на часть себя, угроза целостности личности, позитивному образу Я. Это вызывает сопротивление педагогов и запускает механизмы психологических защит.

Митина Л. М., 2008. С. 31–32.

Способствуют преодолению деформации личности педагога развитие у него высокого уровня педагогической рефлексии, ориентация на творческое самовы-

ражение, самоактуализация и осмысление жизни (Ноженкина О. С., 2009), повышение конфликтной компетентности путем специально организованного тренинга (Майорова Т. Е., 2009).

16.4. Рост агрессии и агрессивности как отражение профессиональной деформации педагогов

Т. Е. Майорова (2009) выявила, что учителя с высоким уровнем профессиональной деформации имеют низкий уровень конфликтной компетенции. Это выражается в том, что они имеют низкий уровень знаний о конфликте, воспринимают и интерпретируют конфликт поверхностно, склонны к авторитарной и манипулятивной направленности в общении, в ситуации конфликта чаще прибегают к соперничеству, унижению ученика, демонстрируют подозрительность, обидчивость и недоверчивость, выраженную склонность к критицизму, недовольство другими. Таким образом, деформация учителя проявляется в склонности к проявлению конфликтного и агрессивного поведения.

Агрессивный педагог не только разрушительно воздействует на психику учащихся, но и являет собой пример для подражания и закрепления ответных агрессивных реакций, обогащая их поведенческий репертуар (Бережкова Е. И., 2003). При этом у наблюдателей (учащихся) формируется представление о том, как выстраивается поведение, осуществляется профессиональная деятельность, разрушаются моральные и этические эталоны поведения и деятельности. Впоследствии такие примеры могут стать руководством к реальному действию.

Агрессия учителя, как правило, направлена на учащихся, взаимодействие с которыми вызывает сложности, затруднения, является неприятным — в общем, вызывает негативные эмоциональные реакции. Категория таких учащихся на сегодняшний день достаточно обширна: неуспевающие учащиеся, учащиеся с девиантным, отклоняющимся асоциальным поведением, учащиеся, демонстрирующие свою неординарность, и др. Работа с таким контингентом требует от педагога повышенной мобильности, самоконтроля, самосознания, глубокой и постоянной рефлексии профессиональной деятельности, а также наличия и активизации определенной (толерантной) установки на работу с разными детьми.

Негативная агрессия учителя — это деструктивное поведение, выражающееся в нарушении профессионально-нравственных норм взаимодействия педагога и учащихся; проявляется как враждебное отношение к учащимся, обнаруживается на разных уровнях: от вербальной агрессии до физической и связана с «карательным» педагогическим воздействием, насмешками, угрозами, навешиванием «ярлыков», грубостью.

В. В. Дикова (2005) выделила виды педагогической агрессии (табл. 16.1). Она отмечает, что 78% учащихся сталкивались с различными проявлениями агрессии учителя как активного, так и пассивного характера.

В исследовании Е. М. Пановой (2009), посвященном агрессии педагогов, учащимся 5-х и 9-х классов предлагалось определить свои эмоциональные переживания на уроках и эмоцию, которую, по их мнению, испытывает учитель. Выявлено, что в этих классах каждый десятый учащийся отмечает проявление

учителями на уроках злости и наличие у себя страха. Причем в большей мере это касается слабоуспевающих учащихся. Так, в 5-м классе 68% негативных ответов относятся к слабоуспевающим ученикам и 31,7% — к хорошо успевающим ученикам. В 9-м классе распределение ответов аналогично: 76,8 и 23,2%.

Таблица 16.1. Типы агрессии личности учителя и их характеристики

№ п/п	Вид агрессии	Стратегия поведения	Эмоциональная реакция	Формы поведения
1	Импульсивные действия	Активная	Аффект	Физическое воздействие на учащихся, действия с предметами
2	Враждебные высказывания	Активная	Гнев	Словесное оскорбление, грубое обращение, унижение учащихся, крик, угрозы, насмешки
3	Конфронтация	Активно-пассивная	Отчуждение	Отказ от выполнения необходимых профессиональных задач
4	Доминантность	Активно-пассивная	Подавление	Установление жестких требований к учащимся, общение в форме указаний, распоряжений. Наказания, подменяющие учебные действия
5	Оппозиция	Активно-пассивная	Негативизм	Отказ разговаривать с учащимися, отвечать на вопросы, давать объяснения, повторять учебный материал, сопровождаемый демонстрацией обиды или безответственности
6	Стереотипная дифференциация	Пассивная	Антипатия	Пристрастное отношение к отдельным учащимся
7	Нетерпимость	Пассивная	Отвращение	Презрительное отношение к выделяющимся учащимся, имеющим отклонения в поведении, неопрятным и т. д.

И. Г. Лебедева (2008) установила, что у воспитателей детского сада преобладают такие виды агрессии, как аутоагрессия и вербальная агрессия. Высокий уровень агрессивного поведения был выявлен у 40% воспитателей.

Однако Е. М. Пановой показано, что имеется тенденция уменьшения у учителей и воспитателей склонности к гетероагрессии с увеличением стажа работы.

С увеличением стажа работы (следовательно, и возраста) уровень выраженности конфликтности у воспитателей и учителей практически остается постоянным, если не считать небольшое ее увеличение у педагогов с большим стажем (16 лет и больше). Учитывая, что с возрастом конфликтность у лиц контрольной группы снижается, можно сделать заключение, что у педагогов имеет место скрытое увеличение конфликтности с увеличением стажа работы.

Со стажем работы в школе показатели собственно агрессивности у учителей существенно не меняются как по отдельным шкалам, так и по суммарной величине.

Однако, учитывая, что агрессивность с возрастом у людей снижается, можно говорить о скрытом росте агрессивности у учителей при увеличении их стажа работы. Очевидно, это связано с тем, что, по данным Ф. М. Юсупова (1991), у педагогов имеется повышенная сдержанность, высокий самоконтроль, позволяющий сдерживать аффективные проявления, сохранять их в социально допустимых пределах. У воспитателей же, по данным Е. М. Пановой, имеет место явное увеличение агрессивности с ростом стажа работы.

Выявлено, что чем больше выражена у педагогов конфликтность, тем выше у них степень эмоционального истощения и деперсонализации.

У педагогов с низкой агрессивностью меньше выражены стремление к власти, маскулинность, несколько выше эмпатия.

Одним из основных итогов исследования Е. М. Пановой является установление факта, что агрессия педагогов-женщин не очень «злокачественная». Об этом свидетельствуют, во-первых, превалирование и нарастание со стажем стремления к аутоагрессии, т. е. направленности на себя, и, во-вторых, выражение гетероагрессии (направленности на других) в основном путем ее вербализации, так как среди всех видов агрессивного поведения больше всего выражена склонность к вербальной агрессии.

Однако и речевая агрессия педагога может иметь опасные последствия. Ведь она выражается в пренебрежительно-грубом или повелительно-покровительственном отношении к детям, в повышении тона, резких восклицаниях, частом употреблении повелительного наклонения глаголов, грубых замечаниях и язвительных насмешках.

Анализ особенностей восприятия детьми воспитательных воздействий взрослых показал, что каждому третьему ребенку не нравится воспитатель. Боятся воспитателя 31% детей, что фактически означает для этих детей воспитание на страхе. <...> Каждый второй ребенок боится, что воспитатель его накажет <...> 17% детей считают, что воспитатель их может ударить, то есть наказать физически, 30% детей отметили, что их много ругает воспитатель <...> 32% детей, что на них кричит воспитатель <...> 73% детей считают, что воспитатель их редко хвалит, 42% детей неинтересно с воспитателем, а каждый второй ребенок хотел бы, чтобы с ним работал другой воспитатель.

Алексеева Е. Е., 2001. С. 204.

Среди отрицательного влияния вербальной агрессии на детей в первую очередь следует назвать так называемый дидактогенный невроз, который составляет около 30% всех детских неврозов. У детей снижается самооценка, возникает неуверенность в себе, появляется страх перед учителем, а затем и школой. По данным Т. И. Марголиной (1996), у учащихся конфликтных учителей более выражены тревожность, враждебность, конфликтность. Кроме того, у детей часто складывается впечатление, что агрессия учителя направлена не на их поведение в конкретной ситуации, а на них самих, их личность.

Кроме того, добиваясь сиюминутного послушания путем воздействия на детей в агрессивной форме, педагог невольно провоцирует ответную агрессию. При этом дети усваивают агрессивную модель речевого поведения и начинают использовать ее в общении с друзьями и взрослыми.

Агрессивная речь демонстрирует авторитарный стиль общения педагога и приводит к отчуждению, непониманию, часто к враждебным отношениям с детьми. Поэтому с коммуникативной точки зрения вербальная агрессия педагогов неэффективна.

Конечно, полностью устранить вербальную агрессию из педагогического процесса вряд ли возможно, однако можно научиться контролировать себя, сдерживать проявление грубости. Это достигается, как показано в исследовании В. В. Диковой (2005), с помощью тренинга в отношении склонности не только к вербальной, но и физической агрессии.

Изучение агрессивности учителей-женщин и воспитателей обнаружило различия в *динамике* изучавшихся показателей в связи с увеличением стажа работы. Если у учителей с увеличением стажа возрастает склонность к косвенной вербальной агрессии и снижается склонность к прямой вербальной агрессии, то у воспитателей, наоборот, склонность к косвенной вербальной агрессии уменьшается, а склонность к прямой вербальной агрессии возрастает. Обнаружились некоторые различия и в динамике изменения со стажем показателей конфликтности и агрессивности. Вспыльчивость и мстительность у учителей с увеличением стажа снижаются, а у воспитателей вспыльчивость возрастает, а мстительность остается на одном и том же уровне.

***

Педагогическая деятельность деформирует личность педагога не только в негативную сторону. Имеются в результате и плюсы. Например, выявлено, что педагогическая деятельность *консервирует психологический возраст* педагогов. У находящегося из года в год среди учащихся одного и того же возраста педагога возникает впечатление, что и он пребывает в одном и том же возрасте.

16.5. Психическое выгорание педагогов как признак их профессиональной деформации

Термин «эмоциональное выгорание» (*burnout*) был введен в научный обиход в 1974 году для характеристики психологического состояния здоровых людей, находящихся в интенсивном и тесном общении с людьми в эмоционально нагруженной атмосфере (профессии типа «человек — человек»).

Выгорание рассматривается как трехкомпонентная конструкция, включающая эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию личных достижений. *Эмоциональное истощение* проявляется в таких симптомах, как сниженный эмоциональный тонус, опустошение и усталость, утрата интереса к окружающему, эмоциональное пресыщение (отвращение к деятельности), депрессия, агрессивные реакции. *Деперсонализация* характеризуется обезличиванием отношений с людьми, повышением зависимости от других или, наоборот, негативизмом, циничностью восприятия других людей, обращением с учеником как с объектом. *Редукция личных достижений* проявляется в негативном оценивании себя, переживании некомпетентности и неуспешности своей деятельности, падении значимости собственных достижений, снижении профессиональной мотивации, упрощении своих профессиональных обязанностей, репертуара используемых приемов, ограничении своих возможностей.

Во многих исследованиях (Борисова М. В., 2005; Форманюк Т. В., 1994; Anderson, Iwanicki, 1981; Daniel, 1997; Daniel, Sarmany-Schuller, 2000; Farber, 1982, 1984; Kyriacou, 1987; Pedrabissi, Rolland, 1993; Pierce, Molloy, 1990; Rehulka, Rehulkova, 1998; Schwab, Iwanicki, 1982; Wisniewski, Gargulio, 1997 и др.) показано, что психическое выгорание довольно распространено среди педагогов.

Важнейшей характеристикой труда учителя является его напряженность. По результатам анкетирования учителей Р. А. Макаревич установил, что бóльшая часть их рабочего дня (66,2%) протекает в напряженной обстановке, причем наиболее напряженными являются ситуации общения учителя с учащимися, проведение занятий, организация и проведение внеклассных учебно-воспитательных мероприятий, руководство самостоятельной работой учащихся и др. Большинство опрошенных (особенно в возрасте 25–30 лет) указывают на появление в этих ситуациях волнения, трудноподавляемого волевым усилием, некоторой нервозности, растерянности, ухудшение самочувствия (ощущение сухости во рту, сердцебиение и др.); 50% опрошенных указали на ухудшение результатов их деятельности; 35 — на понижение работоспособности; 20% — на появление нехарактерных ошибок, которые не замечаются. Вероятно, именно напряженность педагогической деятельности является одним из важнейших факторов, деформирующих личность учителя. В связи с этим Р. А. Макаревич указывал в своем исследовании на изменение мимики и речи учителей. У многих участников опроса отмечалось снижение показателей психических процессов: в памяти — воспроизведения; во внимании — объема, концентрации, устойчивости; в мышлении — быстроты, гибкости, логичности. После работы значительная часть опрошенных (45%) чувствует разбитость, подавленность, желание лечь и уснуть.

Рогов Е. И., 1998. С. 187–188.

Как отмечает М. В. Борисова (2005), «основными психологическими детерминантами эмоционального выгорания выступают внутренние индивидуально-психологические и внешние социально-психологические факторы. Внутренними факторами являются рассогласование в мотивационной сфере личности, высокий уровень нейротизма и несформированность навыков осознанной саморегуляции. К внешним факторам относятся недостатки организационной структуры и негативный психологический климат коллектива» (С. 103).

Н. Н. Киреева и А. И. Анисимова (2009) выявили, что учителя с низким уровнем психического выгорания отличаются меньшим стремлением к дистанцированию, большей склонностью к сотрудничеству и к конструктивному разрешению разногласий, к стабильным и гармоничным взаимоотношениям. Они позитивно воспринимают собственную личность, выше оценивают осмысленность своей жизни, возможность контролировать ее ход. Среди них больше интерналов, т. е. полагающих, что они сами контролируют свою жизнь. Учителя с высоким уровнем выгорания имеют противоположные характеристики.

Описаны пять видов специфического поведения (драйверов), опирающихся на соответствующие пять ментальных установок. Эти установки являются одновременно внутренним требованием человека к самому себе, неким стандартом и условием хорошего самочувствия. Пока специалист выполняет эти стандарты — установки — условия, он может оценивать и воспринимать себя профессионально успешным,

что позволяет переживать приятные чувства. Но как только он, по собственным оценкам, перестает соответствовать хотя бы одному из этих стандартов, он начинает переживать неприятные чувства.

Реальное выполнение этих условий в течение длительного времени требует больших нервных затрат, и поэтому у части учителей периодически происходят срывы. Повторяющаяся фрустрация влечет на когнитивном уровне следующие изменения: занижение оценки профессиональной деятельности, снижение самооценки, пересмотр Я-концепции и подтверждение ранее принятых сценарных убеждений.

Соковнина М. С., Соболева Е. С., 2005. С. 336.

Н. Е. Водопьянова и Е. С. Старченкова (2005) пишут, что «к основным факторам, обусловливающим выгорание педагогов, относят ежедневную психическую перегрузку, самоотверженную помощь, высокую ответственность за учеников, дисбаланс между интеллектуально-энергетическими затратами и морально-материальным вознаграждением (фактор социальной несправедливости), ролевые конфликты, поведение “трудных” учащихся» (С. 146). Авторы отмечают, что в связи с тем, что большинство учителей — женщины, к профессиональным стрессорам добавляются загруженность работой по дому и дефицит времени для семьи и детей. Кроме того, низкая оплата труда и относительно низкий социальный статус школьных учителей также являются факторами, способствующими выгоранию. Думается, что все это можно отнести и к воспитателям дошкольных учреждений.

Е. О. Ненарт (2009) выделяет три группы факторов, способствующих выгоранию учителей.

Первая группа — *условия и содержание труда*. Большое количество учащихся в классе, работа с детьми из социально неблагополучных семей.

Вторая группа — *социально-психологические факторы*. Учителя, использующие опекающую стратегию взаимодействия с учащимися, не использующие репрессивную и ситуационную тактики, демонстрируют высокий уровень выгорания.

Третья группа — *личностные особенности*. Более всего подвержены риску выгорания учителя, склонные к перфекционизму, т. е. предъявляющие к себе непомерно высокие требования. Эти учителя рассматривают свою педагогическую деятельность как предназначение, поэтому у них стирается грань между работой и личной жизнью.

По данным Н. С. Пряжникова и Е. Г. Ожоговой (2008), перечень наиболее часто отмечаемых учителями факторов напряженности их труда выглядит так:

- оскорбления со стороны коллег — 52,5%;
- боязнь администрации (особенно при авторитарном стиле управления) — 40%;
- перегрузки работой в целом — 37,5%;
- конфликты с администрацией по причине ее низкой управленческой культуры и компетентности — 35%;
- негативные проявления в оценках деятельности и личностных качеств со стороны коллег — 25%;
- неадекватная оценка администрацией труда работников — 25%;
- чрезмерно высокая ответственность за результаты работы — 25%;
- различные финансовые затруднения — 25%;

- ошибки в общении с коллегами и администрацией — 17,5%;
- унижение перед коллективом — 15%;
- отсутствие свободного времени — 15%;
- конфликтные ситуации педагога с обучающимися — 12,5%.

Обращает на себя внимание то, что основные стресс-факторы учителя видят в личностных взаимоотношениях с администрацией и с коллегами. Факторы, непосредственно связанные с учебно-воспитательной работой, отмечаются редко (в 5–10%).

Существующий у педагогов эмоциональный фон, очевидно, во многом зависит от того, с каким контингентом они работают. В исследовании А. Х. Пашиной (1995) обнаружена существенная деформация эмоциональной сферы *сотрудников детского дома*. У большей их части доминируют отрицательные эмоции (печаль и страх). У 75% от всей выборки уровень личностной и ситуативной тревожности оказался выше нормы. Отмечен высокий уровень проявления эмоциональности при общении с воспитанниками. Выявлена низкая способность к адекватному опознаванию вида эмоционального переживания человека по его голосу (т. е. слабо развит эмоциональный слух). Различия в эмоциональной сфере между сотрудниками детского дома и учителями школ, выявленные А. Х. Пашиной, представлены в табл. 16.2.

Таблица 16.2. Количество лиц, показавших отклонения от нормы по ряду характеристик эмоциональной сферы, %

Показатели	Сотрудники детского дома	Учителя школы	Выпускники педагогического вуза
Эмпатия	11	16	31
Социальная эмоциональность	63	60	56
Социальная пластичность	54	24	33
Тревожность	65	52	50
Эмоциональный слух	74	40	22
Распознают менее трех эмоций	39	28	7

На фоне большей «эмоциональной глухоты» сотрудников детского дома у них проявляются и другие особенности в опознавании конкретных эмоций. Они реже по сравнению с учителями школ опознают радость, страх и особенно гнев, а также нейтральный фон (табл. 16.3).

Таблица 16.3. Количество испытуемых, правильно опознавших предъявленные эмоции, %

Педагоги	Нейтральный фон	Радость	Печаль	Страх	Гнев
Детского дома	74	67	48	52	17
Школы	96	79	44	60	52

С увеличением стажа работы в детском доме деформация эмоциональной сферы сотрудников возрастает. Примечательно при этом, что между сотрудниками детского дома и их воспитанниками обнаруживается большее сходство в эмоциональной сфере, чем между сотрудниками и учениками школы.

Е. М. Панова (2009) выявила динамику изменения эмпатии у учителей и воспитателей с увеличением стажа работы (рис. 16.1).

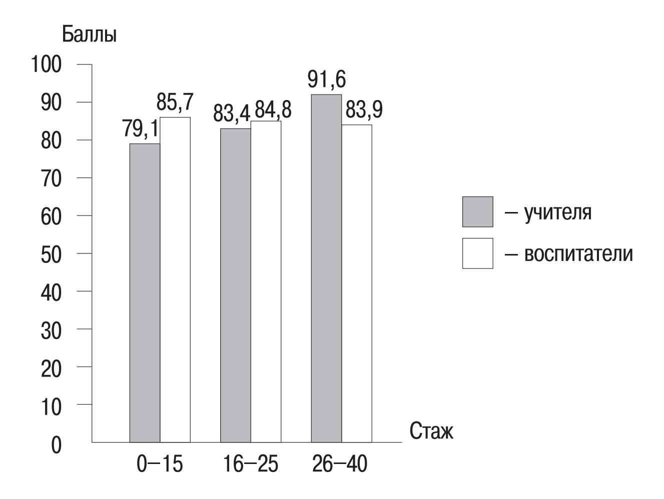


Рис. 16.1. Выраженность эмпатии у педагогов с различным стажем работы

Эти данные свидетельствуют о том, что у учителей эмпатия с увеличением стажа возрастает, а у воспитателей имеет тенденцию к снижению, в результате чего если у воспитателей с небольшим стажем (0–15 лет) эмпатия выражена больше, чем у учителей, то при стаже 16–25 лет различия исчезают, а при стаже 26–40 лет эмпатия больше выражена уже у учителей.

Как отмечает Н. А. Аминов (1998), высоких результатов в педагогической деятельности достигают лишь те учителя, которые обладают большой сопротивляемостью эмоциональной истощаемости (выгоранию). Зависимость результатов деятельности педагогов от стрессоустойчивости и устойчивости к эмоциональному выгоранию показана в работах А. А. Баранова (1995). Выявлено также, что у учителей с большим стажем, для которых характерны симптомы эмоционального выгорания, наблюдаются низкие значения педагогического такта и педагогической культуры (Харламова Т. М., 2004).

Т. И. Рогинская (2002) отмечает, что 53% польских учителей находятся в группе риска по развитию выгорания, а 28% обнаруживают выраженные признаки синдрома профессионального выгорания. Близкие к этим результаты выявлены и у российских учителей: эмоциональное истощение средней и высокой степени найдено у 52,5% педагогов, деперсонализация — у 32,5 и редукция достижений — у 82,5% (Пряжников Н. С., Ожогова Е. Г., 2008).

Очевидна важность изучения психического выгорания у педагогов, и не только у учителей, но и у воспитателей дошкольных учреждений и преподавателей вузов. Однако исследований в этом направлении не так много (Форманюк Т. В., 1994; Бабич О. И., 2007; Густелева А. Н., 2009 и др.), особенно относительно того, как увеличивается степень выгорания в связи с увеличением стажа работы педагогов.

И. Г. Лебедева (2008) установила, что у 95% опрошенных воспитателей детского сада сформированы или находятся в стадии формирования те или иные симптомы

эмоционального выгорания, причем уровень выгорания статистически значимо отличается у воспитателей со стажем работы до 8 лет и со стажем более 16 лет. Преобладающим в выгорании являются такие симптомы, как неадекватное избирательное эмоциональное реагирование (18% в первой группе и 15 — во второй), — это говорит о том, что профессионал перестает улавливать разницу между двумя принципиально отличающимися явлениями: экономичным проявлением эмоций и неадекватным эмоциональным реагированием; редукция профессиональных обязанностей (14% в первой группе и 12 — во второй) — проявляется в попытках облегчить или сократить обязанности, которые требуют эмоциональных затрат. В группе воспитателей со стажем более 16 лет наблюдалось расширение сферы экономии эмоций.

По данным Н. Е. Водопьяновой (2009), касающимся 360 человек, не были выявлены достоверные различия между разными возрастными группами по степени выгорания. Автор объясняет это тем, что респонденты были из разных профессиональных групп. Но и Т. И. Рогинская не обнаружила зависимости степени выгорания от возраста, хотя в ее выборке были только учителя. Не обнаружили эти исследователи и различий в выгорании в зависимости от пола обследованных. В то же время Ю. Виданова (2007) обнаружила возрастные различия по степени выраженности отдельных параметров выгорания: чем старше были респонденты (административные работники государственных учреждений), тем большее эмоциональное истощение у них наблюдалось. Ею же показано, что динамика выраженности эмоционального истощения со стажем работы не очень отчетливая. Данные Е. М. Пановой (2009) о психическом выгорании учителей и воспитателей ближе к данным Ю. Видановой. С увеличением стажа и возраста большинство показателей выгорания (за исключением редукции личных достижений) растут.

Поскольку профессия учителя в настоящее время феминизирована, к профессиональным стрессорам добавляются загруженность педагогов-женщин работой по дому и дефицит времени для семьи и детей. Поэтому нет ничего удивительного в том, что Е. М. Пановой была выявлена значительно бóльшая степень психического выгорания у учителей-женщин, чем у учителей-мужчин. Кроме того, у женщин выше тревожность и эмпатия, а эти характеристики личности способствуют психическому выгоранию (Сибилева Л. В., 2007).

По данным А. Н. Густелевой (2009), эмоциональное истощение больше выражено у учителей, чем у воспитателей. Данные Е. М. Пановой подтверждают это (рис. 16.2). Выявлено также, что эмоциональное истощение с увеличением стажа у учителей, и особенно у воспитателей, повышается.

Деперсонализация, по данным А. Н. Густелевой (2009), больше выражена у учителей, чем у воспитателей. По данным Е. М. Пановой, деперсонализация выражена у тех и других практически одинаково. Однако у воспитателей с увеличением стажа деперсонализация неуклонно возрастает, а у учителей первоначальное возрастание в группе со стажем 16–25 лет сменяется ее снижением у учителей со стажем 26–40 лет (рис. 16.3).

Редукция личных достижений, по данным Е. М. Пановой, в среднем выше у воспитателей, чем у учителей (31,3 и 25,3 балла соответственно). Это связано, очевидно, и с большим эмоциональным истощением воспитателей, о чем уже го-

ворилось выше. Кстати, еще в начале XX века Г. Мюнстерберг писал, что «нередко в середине своей шаблонной деятельности они [учителя. — *Е. И.*] опускаются ниже того уровня знаний, на каком стояли в первые годы своей преподавательской работы» (1997. С. 311–312). Однако как показывают данные, полученные Е. М. Пановой, для большинства педагогов это нетипично: редукция личных достижений со стажем либо уменьшается (у учителей), либо остается на одном уровне (у воспитателей).

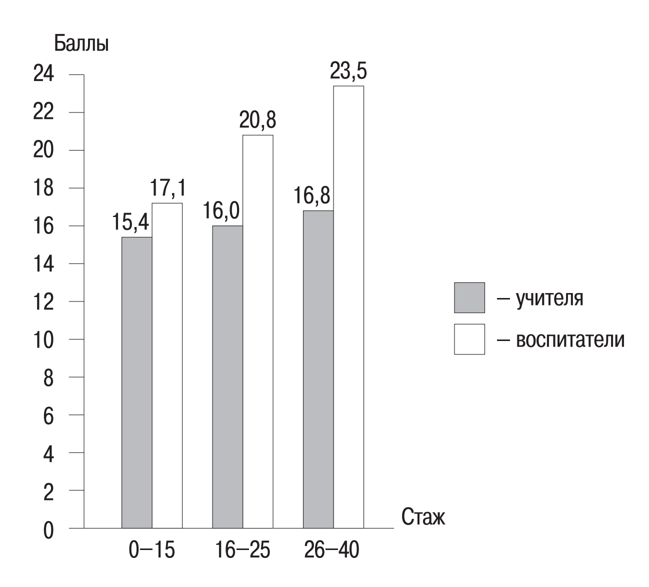


Рис. 16.2. Динамика эмоционального истощения у педагогов с увеличением стажа

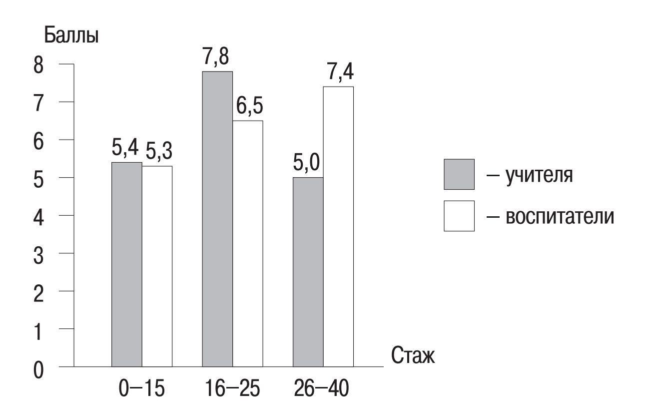


Рис. 16.3. Изменение деперсонализации у педагогов с различным стажем работы

Н. Е. Водопьянова и Е. С. Старченкова (2005) отмечают, что учителя, характеризующиеся высоким уровнем выгорания, чаще, чем их коллеги с низким уровнем выгорания, используют агрессивные действия, которые представляют собой компенсацию негативного эмоционального фона.

16.6. Психологическое здоровье учителей[1]

Педагогическая деятельность входит в группу профессий с большим присутствием факторов психической напряженности. Она изобилует множеством не только положительных, но и отрицательных эмоций при общении педагогов с учащимися. Это обусловлено и тем, что в основном педагогические коллективы женские, в связи с чем в них наблюдаются повышенная эмоциональная возбудимость, заражение эмоциями друг от друга, в том числе и отрицательными. Кроме того, психический склад людей, избравших педагогическую профессию — слабая нервная система, низкая эмоциональная устойчивость, склонность к чувству вины, тревожность, низкая стрессоустойчивость, — способствует возникновению у них психосоматических заболеваний.

> Динамика изменений интегральных характеристик личности учителей с разным стажем работы в школе такова: в первые 10–15 лет работы происходит рост показателей компетентности, направленности, гибкости, затем тенденция меняется на противоположную: для учителей со стажем работы 15–20 лет и более характерно резкое снижение всех показателей. Период стагнации определяется снижением показателя степени социальной адаптации у трети учителей до уровня больных неврозами. Поэтому одной из центральных задач системы образования является сохранение профессионального здоровья учителя.
>
> Митина Л. М., 2008. С. 31.

По данным Г. А. Виноградовой (1999), 97% учителей независимо от возраста страдают различными психосоматическими заболеваниями. Среди них «лидируют» гипертония и гипотония (два человека из каждых трех), неврозы, остеохондроз (каждый второй) и язва желудка (один из пятнадцати). Пик заболеваний приходится на возраст до 30 лет.

Возникновение этих заболеваний приводит к изменениям в психике, поведении и сказывается на эффективности педагогической деятельности. Например, психические нарушения, связанные с гипертонической болезнью (нарушения памяти, колебания настроения, утомляемость), могут приводить к затруднениям во взаимоотношениях и конфликтам с учащимися, их родителями, коллегами по работе.

Как выявил Р. М. Хусаинов (2006), более 80% учителей на этапе профессиональной зрелости испытывают постоянный страх перед возможными неприятностями. При этом в зависимости от возраста проявляется определенная специфика в негативных переживаниях.

Учителя в возрасте 31–40 лет остро ощущают неудовлетворенность, часто жалуются на усталость. В возрасте 41–50 лет учителя остро воспринимают ежедневные издержки профессии, глубоко переживают разочарования от результа-

[1] Этой проблеме посвящены регулярно проводимые в Брно (Чехия) международные конференции (см., например, материалы V и VI конференций «Teachers and health», Brno, 2003, 2004). Кроме того, в зарубежной литературе имеется большое число публикаций, посвященных стрессу у учителей (Borg, Riding, 1991, 1993; Cole, Walker, 1989; Gaziel, 1993; Dinham, 1993; Dunham, 1966, 1992; Dunham, Varma, 1998; Fontane, Abouserie, 1993; Kyriacou, 1989, 2001; Kyriacou, Sutcliffe, 1979; Micek, Zeman, 1992; Travers, Cooper, 1996 и др.).

тов деятельности, долго не могут отойти от них. Нарастает ощущение, что другие счастливее их. У учителей старше 50 лет самая высокая тревожность.

> Высокое качество педагогической работы достигается, как правило, путем увеличения рабочего времени. При такой интенсификации труда более всего перегружены лучшие учителя, достигшие мастерства в своем деле. В своей работе учитель должен выполнять более ста функциональных обязанностей. Педагогическая деятельность тесно связана с коммуникативными перегрузками. Только с учениками разного возраста учитель говорит по 6–10 часов в сутки. За 45 минут трудового времени учитель в среднем предъявляет более ста требований учащимся. Исследования показали зависимость влияния коммуникативных перегрузок учителей от их возраста и стажа. Так, среди учителей со стажем до 3 лет от перегрузок страдает 8,3%, а со стажем более 18 лет — в три раза больше — 24,2%. Образующийся дефицит энергоресурсов приводит к срыву адаптационных процессов личности и способствует появлению стойких состояний дезадаптации как в профессиональной деятельности, так и вне трудовой жизни. Учителя (73,6%) отмечают у себя нарушения в эмоциональной сфере, проявляющиеся в снижении настроения, раздражительности, тревожности, повышенной обидчивости; 91,1% педагогов отмечают наличие заболеваний или расстройств различных органов или систем организма. Более 80% учителей на этапе профессиональной зрелости испытывают страх перед возможными неприятностями.
>
> Осницкий А. В., 2001. С. 539.

У учителей со стажем работы 10–15 лет наблюдадаются невротизация, снижение эмпатии (она становится равной норме мужчин), усиливается доминантность, в результате чего они становятся авторитарщиками (Алексеева Е. Е., 2000). Рост эмоциональной напряженности на работе приводит к проблемам в воспитании собственных детей. Е. Е. Алексеева проанализировала систему воспитания собственных детей 136 педагогами-женщинами и обнаружила следующее: «Наиболее частым типом негармоничного воспитания является потворствующая геперпротекция, обусловленная воспитательной неуверенностью (уверенно воспитывают чужих детей и неуверенно своих!), а также предпочтение детских качеств (боязнь повзросления детей, когда с ними будет не сладить!), женских качеств, что способствует психическому инфантилизму и негативно отражается на развитии мальчиков. Педагоги-женщины требуют от детей вне зависимости от пола такого поведения, которое более естественно для девочек, а не для мальчиков» (С. 166). Действительно, оправдывается поговорка, что сапожник сам без сапог.

РАЗДЕЛ ПЯТЫЙ

Дошкольники и учащиеся как субъекты и объекты игровой и учебной деятельности

ГЛАВА 17

Психология игры

17.1. Роль игры в развитии ребенка

Одним из первых отечественных психологов, уделивших внимание игре детей, был П. Ф. Каптерев. Оценивая роль игры в жизни детей, он писал: «Несправедливо смотреть на игры людей только как на подготовительные упражнения к последующей серьезной деятельности, преследующие совершенно определенные цели. Такой взгляд на детскую игру превращает ее во что-то узко утилитарное, практичное, лишает всякого самостоятельного значения, низводит на положение простого орудия для достижения каких-то высших и позднейших целей. Конечно, игры содействуют тому, чтобы дитя научилось хорошо владеть органами своего тела, бегать, прыгать, бороться, наблюдать, соображать и пр., что понадобится в позднейшей жизни; но сущность игры совсем не в этом, это все добавочные, так сказать побочные, результаты игры. Непосредственное и главное значение игры для дитяти заключается в настоящем, а не в будущем» (1982. С. 123).

Однако это предостережение П. Ф. Каптерева, похоже, услышано не было. Как пишут Е. В. Бодрова, В. В. Давыдов, В. А. Петровский и Р. Б. Стеркина, (1989), «в современном детском саду игра используется лишь как “довесок” к дидактическому процессу приобретения знаний, определенных программных требований. Воспитатель обычно проводит с детьми игру так же, как занятия: определяет педагогически ценную тему, отводит каждому участнику роль и место, предписывает и регламентирует действия, оценивает их правильность. В результате игра в детском саду деформируется, напоминая фронтальное занятие или навязанную извне активность» (С. 24).

Указанные авторы отмечают, что игра — самоценная деятельность для дошкольника, обеспечивающая ему ощущение свободы, подвластности вещей, действий, отношений, позволяющая наиболее полно реализовать себя «здесь и сейчас», общаться с равными себе. В игре развиваются воображение, произвольная регуляция действий и эмоций, приобретается опыт взаимодействия и взаимопонимания.

Л. С. Выготский определял игру как главный «тракт» культурного развития ребенка. Она является новым видом поведения, в котором действие в мнимой ситуации освобождает ребенка от ситуационной обязанности и он учится определять поведение не только непосредственным восприятием вещи или непосредственно действующей на него ситуацией, но и ее смыслом.

Но чтобы игра стала подлинным средством творческой самореализации ребенка и в полной мере выполняла бы свои развивающие функции, она должна быть свободной от навязанной взрослыми «сверху» тематики и регламентации действий. Воспитатель же выступает в роли играющего партнера.

17.2. Психологическая характеристика игры

Игра как вид интеллектуальной,[1] эмоциональной и физической активности — это способ удовлетворения врожденной потребности ребенка в забаве, развлечении. На эту сторону игры обращал внимание П. Ф. Каптерев: «Самый простой вид игры есть такая игра, которая начинается исключительно вследствие доставляемого удовольствия и может быть окончена в любой момент, когда, следовательно, конец, результат игры не представляет никакого интереса, а важен лишь самый процесс. Можно сказать, что результат заключается в самом процессе, в том удовольствии, которое доставляет игра. Таковы игры маленьких детей. <...> Всякая игра им приятна, и потому они готовы менять игры беспрестанно» (1982. С. 116).

На определенном этапе развития ребенка игра — это сублимация взрослой жизни, к которой так стремятся дети.[2] В игре ребенок моделирует формы отношений, существующих в обществе, осваивает двигательные действия, познает и развивает свои способности, познает свойства предметов, играет определенные социальные роли. В совместных играх ребенок учится общению.

> В целом ряде педагогических исследований подчеркивается чисто дидактическое значение игры, то есть значение игры для приобретения новых представлений или формирования новых умений и навыков. С нашей точки зрения, чисто дидактическое значение игры очень ограничено. Допустимо, конечно, и это часто делается, использовать игру и в чисто дидактических целях, но тогда (как свидетельствуют наблюдения), ее специфические функции отходят на второй план. Можно организовать игру «в магазин» с целью научить детей пользоваться весами: использовать реальные весы и гирьки, на которых дети, выполняя функции продавцов и покупателей, поочередно будут отмеривать и взвешивать те или иные «товары». <...> Однако в центре их деятельности будут находиться операции с весами, счет и т. п., а отношения между людьми, в которые они вступают в процессе купли-продажи, останутся на втором плане.
>
> В такой ситуации редко наблюдаются внимательное отношение «продавцов» к «покупателям» и вежливость «покупателей» с «продавцами». А ведь содержание ролевой игры состоит именно в этом. Ролевая игра не упражнение какой-либо частной функции.
>
> Эльконин Д. Б., 1989. С. 354.

[1] По Ж. Пиаже, игра — это мостик между конкретным опытом и абстрактным мышлением ребенка.

[2] Правда, О. В. Гударевой (2003) выявлены качественные отличия игры современных дошкольников, которые заключаются в том, что: 1) происходящие социальные изменения существенно преобразовали сюжеты и содержание игр современных дошкольников, а социальная жизнь взрослых перестает быть содержанием детских игр, как это предполагалось в отечественной психологической концепции детской игры; 2) уровень развития сюжетно-ролевой игры сегодняшних детей заметно ниже, чем у детей 20–30 лет назад.

Игра способствует выражению ребенком своих эмоций, он получает возможность посмотреть выражение эмоций другими детьми, что ведет к развитию его эмоционального интеллекта. Игра в дошкольном возрасте является одним из основных факторов психического и физического развития ребенка, средством его социализации. Если для взрослого игра — это способ проведения досуга, то для маленького ребенка — это сущность и способ жизни. Поэтому он ест — играя (кормит свои игрушки), купается в ванной — играя (с корабликами, с уточками и т. п.), ложится спать — играя (укладывая в постель вместе с собой кукол). Даже шлепая по луже на улице, ребенок тоже играет. Однажды я был свидетелем следующей сцены: мать отчитывала своего сынишку лет пяти за то, что он в ботинках пошел по луже; на это мальчик с нотками раздражения в голосе сказал ей: «Мама! Ну как ты не понимаешь? Это же не лужа, а море, а я корабль». Это является примером того, что игра проходит в *условных ситуациях*, хотя часто и имитирует реальность. Кроме того, игра детей *не имеет утилитарного значения*.

Часто говорят, что ребенок играет, когда, например, манипулирует предметом или выполняет то или иное действие, показанное ему взрослым (особенно если это действие выполняется не с настоящим предметом, а с игрушкой). Но настоящее игровое действие будет только тогда, когда ребенок под одним действием подразумевает другое, под одним предметом — другой. Игровое действие носит знаковый (символический) характер. Именно в игре наиболее ярко обнаруживается формирующаяся знаковая функция сознания ребенка. Ее проявление в игре имеет свои особенности. Игровые заместители предметов могут иметь с ними значительно меньшее сходство, чем, например, сходство рисунка с изображаемой действительностью. Однако игровые заместители должны давать возможность действовать с ними так, как с замещающим предметом. Поэтому, давая свое название избранному предмету-заместителю и приписывая ему определенные свойства, ребенок учитывает и некоторые особенности самого предмета-заместителя. При выборе предметов-заместителей дошкольник исходит из реальных отношений предметов. Он с готовностью соглашается, например, что полспички будет «мишуткой», целая спичка — «мамой», коробок — «постелькой для мишутки». Но он ни за что не примет такого варианта, где «мишуткой» будет коробок, а «постелью» — спичка. «Так не бывает», — обычная реакция ребенка.

Мухина В. С., 1975. С. 112–113.

Игры характеризуются сюжетами и их содержаниями, ролями, игровыми действиями и игровыми средствами (материалом). По Д. Б. Эльконину, сюжетом игры является воспроизводимая в ней область действительности, содержанием игры является то, что воспроизводится детьми в качестве главного момента деятельности и отношений между взрослыми в их трудовой и общественной жизни.

УСЛОВИЯ (ПРЕДПОСЫЛКИ) ВОЗНИКНОВЕНИЯ ИГРЫ

Во-первых, это *наличие предметных или орудийных действий*. Игра начинается тогда, когда ребенок может использовать тот или иной предмет по назначению.

Во-вторых, это *наличие различных впечатлений*. Чем больше у ребенка жизненных знаний и впечатлений, тем больше у него возможностей для их воссоздания в игре. Это особенно видно при наблюдении за игрой детей, воспитывающихся в домах ре-

бенка. Лишенные возможности интенсивно общаться и наблюдать жизнь взрослых во всех ее многообразных проявлениях, их представления о реальной жизни столь же свернуты и скупы, как и игры, в которых воспроизводится эта анемичная жизнь.

В-третьих, это *умение ребенка подражать действиям взрослых*. <...> Отсутствие или недостаточное развитие этого умения резко ограничивает возможности ребенка в воспроизведении различных аспектов поведения и жизни взрослых.

В-четвертых, это *наличие переноса действий с одного предмета на другой*. «Ребенок, открывший для себя возможность замещения, — пишут Л. Н. Галигузова и Е. О. Смирнова, — легко ориентируется в игровой обстановке, находит в ней все, что ему требуется для сюжета. Один и тот же сюжет может выполнять несколько функций. Такая гибкость в замещениях дает ребенку возможность довольно долго развивать сюжет даже с небольшим количеством игрушек» (1992. С. 24).

В-пятых, следует <...> подчеркнуть *роль взрослого*. Исследования показали, что игра детей не возникает стихийно. Она складывается под руководством взрослого и в совместной деятельности с ним. Именно взрослый демонстрирует ребенку возможность переноса действий с одних предметов на другие. Именно взрослый вслух обозначает эти предметы, а уже потом малыш повторяет эти слова. Наконец, и мотивы игры тоже задаются взрослым, поскольку перед ребенком в игровой ситуации ставится задача, требующая от него решения.

Аверин В. А., 1998. С. 193–194.

Игра требует от ребенка проявления ряда личностных качеств: общительности, инициативности, честности, смекалки, ответственности и др., которые обусловливают взаимоотношения детей в ситуации игры. Эти взаимоотношения существуют двух видов — реальные и игровые. Реальные взаимоотношения — это взаимоотношения детей как партнеров, товарищей, выполняющих общее дело. Игровые взаимоотношения обусловлены сюжетом игры, выполняемыми детьми ролями.

17.3. Виды игр детей

Первой формой детских игр является предметная игра, т. е. проявление детьми раннего возраста манипуляций с разными предметами (Палагина Н. Н., 1992). Правда, Д. Б. Эльконин (1960) не считал, что предметные действия детей являются игрой. Хронологически первой формой игры он считал ролевую.

По числу участников предметные игры делятся на **индивидуальные** и **групповые**. М. Паттерн выделяет три вида индивидуальных игр детей раннего возраста: *игра-наблюдение* (ребенок наблюдает, как играют другие), *игра в одиночестве* (ребенок играет с игрушками один, только изредка заговаривая с другими детьми) и *параллельная игра* (ребенок играет один, но в непосредственной близости от других детей).

Кроме того, выделяют *связанную игру* (ребенок общается со сверстниками, занятыми сходной игрой, но каждый поступает так, как ему хочется; здесь происходит только обмен игрушками) и *совместную игру* (дети объединяются в группы для достижения какой-либо общей цели — построить домик из кубиков или из песка и т. п.).

В совместной игре дети учатся элементам общения, согласовыванию своих действий с действиями другого, взаимопониманию и взаимопомощи. Посколь-

ку опыт каждого ребенка ограничен, объединение детей в совместной игре способствует обогащению сюжетов и усложнению содержания игр. Усложнение содержания игр ведет к увеличению количества участников игры, к необходимости более четкого согласования их действий и к усложнению реальных взаимоотношений детей. Среди них появляются лидеры, руководители игры.

Групповые игры делят на сюжетно-ролевые, игры с правилами, подвижные игры.

Сюжетно-ролевая игра. На границе раннего и дошкольного возраста появляется сюжетно-ролевая игра, становящаяся ведущей у детей-дошкольников. На ее сюжеты оказывает влияние окружающая среда, в связи с чем П. Ф. Каптерев относил эти игры к подражательным. А для развития таких игр, отмечал он, «громадное значение имеют прежде всего наблюдательность ребенка и его способность запоминать. В подражательной игре ребенок что-то воспроизводит. Если круг детских наблюдений очень тесен, если впечатления, действующие на дитя, однообразны, то и игры его будут скудны, неинтересны, бесцветны» (1982. С. 129). Далее П. Ф. Каптерев отмечает необходимость творчества для таких игр: «Для развития подражательной игры нужны не только наблюдения, но и умение отображать их, воплощать в известном материале, способность переработать впечатления внутри себя и потом вынести его наружу в игре. Здесь требуется в малом виде художественный талант» (С.130). «Воспроизводя в игре окружающую действительность, дитя недолгое время ограничивается простым, буквальным воспроизведением. Мало-помалу оно начинает сочетать имеющиеся у него факты по-своему, под влиянием минутного настроения, случайных впечатлений и мыслей, откуда-то приходящих в голову; возникают первые слабые опыты творчества, постепенно усиливающиеся. <...> Этой творческой игре препятствовать не следует, напротив, нужно ей способствовать и предоставить соответствующий материал» (С. 131).

П. Ф. Каптерев отмечает очень важный в ролевых играх момент для педагога: познание психологических особенностей ребенка: «Очевидно, в воспроизводительной игре скажется психическая натура дитяти, его преобладающие вкусы и склонности. Дитя охотнее будет браться за такой материал для своих игр, который ему удобнее, соответствует его врожденным способностям, в котором он легче отобразит все, что его занимает» (С. 130).

У детей старше 4 лет ролевая игра чаще всего носит коллективный характер, хотя ребенок может выполнять ту или иную роль в отношении, например, своей куклы и в одиночестве. В ней дети берут на себя роли взрослых[1] и воссоздают их функции, деятельность, их отношения между собой.

Роль взрослого, которую берет на себя ребенок, заставляет его выполнять определенные правила, регулирующие его действия с предметами, а также отношения с другими детьми в соответствии с их ролями. В ролевой игре происходит формирование важнейших психологических новообразований этого возрастного периода: усвоение мотивов общественно значимой деятельности, первичное овладение моралью, формирование умений оперировать символами и значениями, развитие воображения.

---

[1] Правда, не всегда — дети могут играть и роли животных. И происходит это не только при сюжетных играх в детском саду, но и при самостоятельных играх на улице. Как-то я услышал, как дети распределяли роли для игры между собой; более старшие дети выбрали для себя «человеческие» роли, а самой младшей девочке вообще не отвели в игре никакой роли, и тогда она сказала: «Можно я у вас буду собакой?»

Обязанности по отношению к окружающим — это то, что ребенок чувствует необходимым исполнять, исходя из роли, которую он взял на себя. Другие дети ожидают и требуют, чтобы он правильно выполнял взятую на себя роль. При исполнении роли покупателя, например, ребенок постигает, что он не может уйти, не уплатив за то, что он выбрал. Роль доктора обязывает его быть терпеливым, но и требовательным по отношению к больному и т. д. Исполняя обязанности, ребенок получает *права* по отношению к лицам, роли которых исполняют другие участники игры. Так, покупатель имеет право на то, чтобы ему отпускали любые имеющиеся на игрушечном прилавке товары, имеет право на то, чтобы с ним обращались так же, как с остальными покупателями. <...>

Роль в сюжетной игре как раз и заключается в том, чтобы исполнять обязанности, которые налагаются ролью, и осуществлять права по отношению к остальным участникам игры.

Мухина В. С., 1975. С. 113.

В младшем школьном возрасте при ролевой игре на первый план выдвигаются качества личности того человека, роль которого разыгрывается ребенком, — смелость, настойчивость и пр.

Игра с правилами. Это вид парной или групповой игры, в которой действия участников и их взаимоотношения регламентированы заранее сформулированными правилами, обязательными для всех участников.

Переход к играм с правилами подготавливается, как уже отмечалось, при проведении ролевых игр, где правила скрыты в поведении, соответствующем той или иной роли. В школьном возрасте игры с правилами часто носят спортивный характер (эстафеты, игры с мячом и пр.).

Роль игр с правилами в развитии личности ребенка состоит в выработке у него таких морально-волевых качеств, как честность, выдержка, справедливость и др.

Главный парадокс игры заключается в том, что именно в этой, максимально свободной от всякого принуждения деятельности, казалось бы целиком находящейся во власти эмоций, ребенок раньше всего научается управлять своим поведением и регулировать его в соответствии с общепринятыми правилами. <...> Взяв на себя роль в игре, ребенок тем самым принимает систему жесткой необходимости выполнения определенных действий в определенной последовательности. Свобода в игре существует только в пределах взятой на себя роли.

Но все дело в том, что эти ограничения ребенок берет на себя *добровольно*, *по собственному желанию*. Более того, именно это подчинение принятому закону доставляют ребенку максимальное удовольствие. По словам Л. С. Выготского, игра — это «*правило, ставшее аффектом*» или «*понятие, превратившееся в страсть*». Обычно ребенок, подчиняясь правилу, отказывается от того, что ему хочется. В игре же подчинение правилу и отказ от действия по непосредственному импульсу приносит максимальное удовольствие. Игра непрерывно создает такие ситуации, которые требуют действий не по непосредственному импульсу, а по линии наибольшего сопротивления. Специфическое удовольствие от игры связано как раз с *преодолением непосредственных побуждений*, с подчинением правилу, заключенному в роли.

Смирнова Е. О., Гударева О. В., 2004. С. 93.

Подвижные игры. Подвижные игры важны прежде всего для физического развития детей и в качестве активного отдыха для борьбы с гипокинезией (недостатком двигательной активности школьников в период учебного года).

Потребность в двигательной активности является врожденной. В каждом ребенке заложена природой неуемная потребность движения. Для детей бегать наперегонки, скакать на одной ноге, потолкаться — так же естественно и необходимо, как дышать. Недаром в одной задорной ребячьей песенке поется: «А у меня есть вечный двигатель, вечный бегатель, вечный прыгатель».

П. Ф. Каптерев отмечает, что с возрастом меняется характер подвижных игр, а именно усиливается психическое содержание и ослабляется двигательный компонент. Игра становится подражательной, ребенок играет теперь не затем, чтобы упражнять свои мускулы, а затем, чтобы воспроизвести какое-либо свое наблюдение.

На протяжении онтогенеза двигательная активность, а с ней и потребность в подвижных играх, изменяется волнообразно. Достигнув первого пика в 2–3 года, она в последующие годы постепенно снижается, причем у девочек быстрее, чем у мальчиков (Eaton, Yu, 1989). У учащихся 6–8-х классов активность снова повышается, но у старшеклассников опять снижается (Чесноков А. С., 1973; Щедрина А. Г., 1972).

Имеются существенные различия в потребности в двигательной активности между учащимися одного и того же возраста. У одних дневная двигательная активность может превосходить таковую других в три раза. Поэтому педагогам одни дети кажутся чрезмерно активными, а другие — вялыми, пассивными, ленивыми.

Большая двигательная активность мальчиков по сравнению с девочками приводит к своеобразию их поведения в школе на переменах и уроках. Они чаще ерзают и отвлекаются на уроках (более непоседливы), больше «бесятся» на перемене и поэтому в глазах учителей чаще являются недисциплинированными.

Различия в потребности в движении требует дифференцированного подхода педагогов как к нагрузке, даваемой при подвижных играх, так и к оценке качеств учеников.

ВО ЧТО ИГРАЮТ СОВРЕМЕННЫЕ ДЕТИ И КАКИЕ ИГРЫ ПОЛЬЗУЮТСЯ У НИХ НАИБОЛЬШЕЙ ПОПУЛЯРНОСТЬЮ

Наблюдение за свободной деятельностью детей [более 1000 человек 4,5–5,5 лет. — *Е. И.*] показало, что значительная часть дошкольников (приблизительно 40%) в свободное время не играли [в ролевые игры. — *Е. И.*]. Они демонстрировали отдельные предметные действия (катание машинок, бросание мяча), рассматривали книжки, рисовали, занимались конструктором. Многие дети, услышав предложение «поиграть», брали с полки коробки с настольными дидактическими играми. Остальные дошкольники демонстрировали те или иные варианты ролевой игры. <...>

Наиболее популярными у дошкольников оказались традиционные бытовые сюжеты: магазин, больница и парикмахерская (30% случаев). Второе место занимают сюжеты, связанные с уходом за куклой. Кормление, укладывание спать, прогулка, купание «дочки» и др. наблюдались в 23% случаев. Сюда же входят варианты игры «дочки-матери» и современная разновидность этой игры «семья куклы Барби». У мальчиков чаще разыгрывались сюжеты, связанные с защитой и нападением: «полицейские и воры», «бандиты и наши», «охотники за привидениями», погоня за преступниками и пр. Подобные агрессивные сюжеты встречались в 10% случаев. <...>

Обращает на себя внимание тот факт, что среди сюжетов детских игр фактически отсутствуют сюжеты, связанные с профессиями их близких взрослых. Современные профессии взрослых (юрист, экономист, менеджер, дизайнер и пр.) в силу своей специфики (закрытость их содержания для детей) не дают материала для игровых ролей. При этом современные дошкольники предпочитают проигрывать в своих

играх сюжеты, заимствованные из телевизионных фильмов, в которых они воспроизводят не профессиональные роли взрослых, а роли телевизионных героев (Анжелика, человек-паук, ниндзя, Чип и Дейл и пр.). Это может свидетельствовать о том, что дети лучше знакомы с жизнью и отношениями героев фильмов, чем окружающих их близких взрослых. И хотя содержанием таких игр остаются поведение людей и их отношения, слабая представленность профессиональных и социальных ролей и оторванность игр от жизни близких взрослых может свидетельствовать о том, что социальная жизнь взрослых перестает быть содержанием детских игр, как это предполагалось в отечественной психологической концепции детской игры. Место близких взрослых начинают занимать виртуальные персонажи.

Смирнова Е. О., Гударева О. В., 2004. С. 94–95.

Компьютерные игры детей. В последние годы среди детей все больше распространяются увлечения компьютерными играми. Важность изучения влияния этих игр на детей становится все более актуальной в связи с увеличением и без того большого времени, связанного с сидячим образом жизни школьников. Кроме того, компьютерные игры часто имеют агрессивное содержание. В оценке их влияния на психику детей исследователи разделись на две группы. Одни исследователи полагают, что это влияние положительное и опираются при этом на учение о катарсисе (очищении), другие исходят из отрицательного влияния жестоких игр на психику детей, указывают на «феномен послеигровой жестокости», проявляющийся в возникновении острых конфликтных ситуаций и даже насильственных преступлений. Отмечается, что ребенок, находящийся длительное время в такой среде, переносит ее законы на реальный мир, начинает чувствовать себя более уязвимым, считает, что большинство людей враждебно настроены по отношению друг к другу и что окружающий мир опасен для него. Подростки становятся раздражительными, вспыльчивыми, эмоционально неустойчивыми (Жмуров Д. Б., 2006).

Е. А. Алтыева (2007) выявила: то, какое влияние игра агрессивного содержания будет оказывать на подростка, зависит от времени, затрачиваемого на нее. Если это время умеренное, то игра способствует выплеску негативных эмоций и оказывает положительное воздействие на психику. Если же подросток увлечен такими играми и проводит за ними значительное время, это приводит к повышенной агрессивности.

***

Выделяют также *досуговые* игры и игры *педагогические*. В досуговые ребята играют по собственному побуждению, вторые применяются педагогом для решения конкретных учебно-воспитательных задач. Педагогические игры можно дифференцировать в зависимости от педагогической направленности. Если игры организуются в процессе обучения — это *дидактические* игры. Если игровая модель разрабатывается педагогом для решения конкретных воспитательных задач — это *творческие* педагогические игры, в которых дети, исполняя ту или иную роль, проявляют активность, деловитость, организаторские способности, становятся решительнее, требовательнее к себе и другим. Главный же воспитательный механизм ролевой позиции заключается в том, что в ней содержится наилучшая возможность для перевода внешних требований педагога во внутренние потребности самого подростка (Яновская М. Г., 1986).

17.4. Уровни развития ролевой игры

Д. Б. Эльконин (1978) выделил четыре уровня игры, определяемые ее содержанием.

Первый уровень. Основное содержание игры составляют бытовые действия с предметами или игрушками. Используются только реалистические игрушки. Элементы воображения или игрового творчества отсутствуют. Действия детей однообразны и состоят из ряда повторяющихся операций. Роли определяются предметами или характером действий. Дети не называют себя именами людей, роли которых исполняют. Дети играют рядом или поодиночке. Игра, как правило, кратковременна.

Второй уровень. На основной план выдвигается соответствие игрового действия реальному. Действия разворачиваются более полно и последовательно. Главные сюжеты — бытовые. Одна и та же игра повторяется многократно. Увеличивается разнообразие действий, они выходят за пределы одного типа (не только, например, кормление, но и одевание, укладывание спать и т. п.). Роль обозначается словом («я мама», «ты шофер»), но речевое общение в соответствии с ролью либо отсутствует, либо ограничивается отдельными фразами. Правила игры еще не вычленяются. Возникает первое взаимодействие детей по поводу использования общей игрушки или характера действия. Объединения детей кратковременны и малочисленны (2–3 ребенка). Игрушки заранее не подбираются, используются чаще одни и те же.

Третий уровень. Основным содержанием становится выполнение роли и вытекающих из нее действий. Начинают выделяться действия, передающие характер отношений к другим участникам игры. Роли четко обозначены и называются еще до начала игры. Появляется ролевая речь, обращенная к партнеру по игре. Нарушение логики действий вызывает протесты играющих («так не бывает»). Вычленяется правило поведения, которому дети подчиняют свои действия, заставляющее победить свои желания. Игрушки и предметы подбираются в соответствии с ролью. Игра чаще протекает как совместная деятельность. Продолжительность игры увеличивается, сюжеты становятся более разнообразными, отражающими быт и труд.

Четвертый уровень. Основное содержание ролевой игры составляет выполнение действий, связанных с отношением к другим людям. Роли четко определены и названы до начала игры. Ролевые функции детей взаимосвязаны. Речь носит ролевой характер. Разнообразные действия воссоздают последовательность реальных отношений. Игра эмоционально окрашена. В словах и действиях присутствуют элементы творчества. Нарушение логики действий отвергается. Правила игры строго соблюдаются. Объединения детей устойчивы и базируются на интересе к одним и тем же играм или на основе личных симпатий и привязанностей. В игре часто выделяется подготовительный этап: распределение ролей, отбор игрового материала, а иногда и его изготовление. Число детей, вовлеченных в игру, увеличивается до 5–6 человек.

Переход от одного уровня игры к другому связан с развитием ребенка на разных этапах онтогенеза. Следовательно, характер игры того или иного ребенка может служить показателем уровня ее зрелости в соответствии с данным этапом. Е. О. Смирнова и О. В. Гударева (2004) выявили, например, что «у современных детей в период расцвета ролевой игры — в средней и старшей группе — преобладает игра-действие, характерная для первого уровня развития игровой деятельности. Их игра сводится к однотипным несложным сюжетам и отдельным репликам, обращенным к партнеру» (С. 97).

17.5. Возрастные особенности игры

Психическое развитие ребенка приводит к тому, что его начинает интересовать не только процесс игры, но и ее результат, то, чем заканчивается игра. Часто они хотят сохранить результат своей игры на некоторое время, чтобы и самим полюбоваться, и другим показать.

Переход к заранее планируемому результату игры является новым этапом для ребенка, связанным со стремлением достижения им определенной цели. При этом П. Ф. Каптерев обращает внимание на различия между результатом игры и ее целью: «Результат есть простое окончание игры: что вышло, то и ладно. В игре дитя не задается непременным намерением достигнуть известного результата, оно довольствуется таким, какой получается, худ он или хорош. Начиная играть, дитя хочет именно играть, то есть приятно провести время. Поэтому оно легко переменит одну игру на другую, легко перейдет из одной партии в противоположную и не будет особенно печалиться, если попадет в разряд побежденных. Цель же с самого начала определяет всю деятельность, и ее достижение представляет громадную важность. Как скоро ставится цель деятельности, первенствующее значение получает эта цель; деятельность же, процесс являются лишь служебными орудиями для достижения цели. Так и бывает в занятиях, где цель первенствует, где удовольствие получается главным образом от достижения цели; от самого же процесса удовольствия бывает сравнительно мало. Интерес к цели предполагает гораздо большее умственное развитие, чем интерес к результату» (1982. С. 117).

При организации детской игры важно учитывать то обстоятельство, отмеченное П. Ф. Каптеревым, что «при детских занятиях цель обыкновенно не бывает отдаленной, она лежит близко и достигается скоро. Обещать журавля в небе малым детям нельзя, им детей не заманить; малым детям нужно дать синицу в руки, и тогда они будут заниматься. Но с возрастом детей, их опытом и развитием цель занятий постепенно отодвигается все дальше, а вместе с тем занятие превращается в работу» (1982. С. 117).

В. С. Мухина пишет, что дети разных возрастных групп при игре с одним и тем же сюжетом вносят в игру разное содержание. Так, младшие дошкольники многократно повторяют одни и те же действия с одними и теми же предметами, воспроизводя реальные действия взрослых; у детей среднего дошкольного возраста производимые действия не повторяются бесконечно, а сменяют друг друга — при этом действия совершаются не ради самих действий, а чтобы выразить определенное отношение к другому человеку в соответствии с его ролью; содержанием игры у старших дошкольников становится подчинение правилам, вытекающим из взятой на себя роли.

С возрастом увеличиваются разнообразие сюжетов и длительность игр. Если у детей 3–4 лет продолжительность игры составляет 10–15 минут, то у 4–5 лет она продолжается до 40–50 минут, а у старших дошкольников может переноситься и на следующий день.

Различия в характеристиках игр детей разного возраста показаны в табл. 17.1.

В 2–3 года дети начинают играть не задумываясь. Выбор игры определяется попавшейся на глаза игрушкой или подражанием другим детям. Цель (сюжет) возникает в процессе самой игры (приготовить кукле обед, поехать на машине). Сначала дети ставят цель в строительных играх, а потом и в играх с игрушками.

До тех пор пока ребенок не может строить развернутую сюжетную игру, он играет индивидуально — сам по себе. При этом он сосредоточен на своих действиях и мало обращает внимания на то, что делают другие дети.

Таблица 17.1. Характеристика игры младших и старших школьников (по Аверину В. А., 1998)

Параметры игры	Младшие (3–5 лет)	Старшие (5–7 лет)
Сюжет	Отображение трудовых действий взрослых	То же и отражение отношений между людьми
Количество ролей	1–2	7–10
Правила игры	Не осознаются	Устанавливают сами
Игровые действия	Однообразные (1–3)	Много свернутых и развернутых: жесты, слова
Появление новых игровых ситуаций	С помощью зрослых	С помощью взрослых и самостоятельно
Объединение игр	Невозможно	Возможно
Игровой материал	Использование готовых предметов и игрушек	Готовые и самодельные
Продолжительность	Кратковременные игры: в 3–4 года от 10 до 15 минут; в 4–5 лет — от 40 до 50 минут	Долговременные игры: несколько часов и даже дней
Предварительное планирование	Отсутствует	Имеется

В конце третьего года жизни дети начинают устанавливать условия для игр, обозначать их замысел, который адресуется группе детей.

В 3–4 года дети самостоятельно ставят задачи для тех, с кем хотят играть, но не всегда могут понять друг друга, поэтому педагогу нужно помочь словесно обозначить игровую задачу.

В 4–5 лет воплощение замысла происходит путем решения нескольких таких задач, усложняется и способ их решения. Дети сами договариваются перед началом игры.

Игра детей на рубеже раннего и дошкольного возраста (конец третьего — начало четвертого года жизни) осталась малоисследованной. Между тем данный период чрезвычайно важен для всего психического развития. В это время дети овладевают речью, умением общаться, расширяются их социальные контакты, растет инициативность и самостоятельность. Все это ярко проявляется и в развивающейся игре. Однако в практике работы детских учреждений названные изменения не всегда учитываются. При организации игры в группах детского сада наблюдается тенденция ограничивать развитие игровой деятельности жесткими рамками нескольких стандартных сюжетов («больница», «парикмахерская», «магазин», «дочки-матери»), с которыми детей знакомят воспитатели. Побуждает к этому и шаблонность игровой атрибутики, представленной в игровых зонах, и неизменность этих зон во всех группах от третьего до седьмого года жизни. Вполне понятно, что стандартные предметы диктуют стандартные действия и, следовательно, стандартный характер игры, который оказывается присущ детям всех возрастов. Все это стесняет, а порой и исключает возможность разностороннего саморазвития игровой деятель-

ности. <...> Дети дошкольного возраста часто задерживаются на играх сюжетно-отобразительного характера, свойственных раннему детству (детям двух-трех лет) и предшествующих сюжетно-ролевым играм.

Гаспарова Е. М., 1984. С. 38–39.

В 5–7 лет замыслы игры более устойчивые. Дети обсуждают их сообща, достигают согласия. Появляется перспектива игры, причем включаются новые идеи. Игра характеризуется плановостью, согласованностью, импровизацией (Урунтаева Г. А.).

ОБЩЕНИЕ ДЕТЕЙ РАЗНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ИГРЫ

Элементы общения появляются очень рано, когда дети еще не умеют строить развернутую сюжетную игру, а играют индивидуально, сами по себе. Обычно в этот период развития игры ребенок сосредоточен на своих собственных действиях и мало обращает внимания на действия другого ребенка. Однако время от времени, пресытившись собственной игрой, малыш начинает посматривать на то, как играет другой ребенок. Интерес к игре сверстника как раз и приводит к попыткам установления определенных взаимоотношений. Первые формы взаимоотношений проявляются в стремлении ребенка приблизиться к другому ребенку, играть с ним рядом, в желании уступить часть места, занятого для своей игры. <...> Такие легкие контакты еще не изменяют самого существа игры — каждый ребенок играет сам по себе, по возможности соблюдая «дисциплину расстояния».

На следующем этапе (3–4 года) ребенок начинает более интенсивно общаться со своим сверстником. Он активно ищет повод для совместной деятельности, для установления отношений. <...>

В период, когда игра заключается лишь в выполнении самых элементарных действий с игрушками (катание машины за веревочку, пересыпание песка из ведерка), взаимодействие ребенка со сверстником носит кратковременный характер. Содержание игры еще не дает оснований для устойчивого общения. На этом этапе дети могут меняться игрушками, помогать друг другу. <...>

С развитием игровых умений и усложнением игровых замыслов дети начинают вступать в более длительное общение. Сама игра требует этого и способствует этому. <...> Стремление воспроизвести в игре взаимоотношения взрослых приводит к тому, что ребенок начинает нуждаться в партнерах, которые играли бы вместе с ним. Отсюда возникает необходимость договориться с другими детьми, вместе организовать игру, включающую несколько ролей. <...>

С развитием умения создавать развернутый сюжетный замысел, планировать совместную деятельность ребенок подходит к необходимости найти место среди играющих, наладить с ними связи, понять желания играющих и соразмерить с ними свои собственные желания и возможности. При этом каждый ребенок учится вести себя сообразно общей ситуации игры и составу данной группы детей. Уже при вступлении в игру дети обнаруживают свои индивидуальные особенности. Один требовательно кричит: «Я буду главным! Я!» Часть ребят спокойно примет это желание. Однако может найтись и такой, которого подобное заявление не будет устраивать. В этом случае возникнет конфликт. Ребенок, недовольный распределением ролей, может категорически отказаться от участия в игре. <...> Если дети не сумеют договориться между собой, игра распадется. Интерес к игре, желание участвовать в ней приводит к тому, что дети идут на взаимные уступки.

Мухина В. С., 1975. С. 119–121.

Е. О. Смирнова и О. В. Гударева (2004) выявили, что у современных дошкольников ролевая игра менее значима, а уровень ее развития ниже, чем у их сверстников середины прошлого века. При этом процентное соотношение остается относительно постоянным: в 4–5 лет — 36,8%; в 5–6 лет — 32,2; в 6–7 лет — 36,4%, но с возрастом в этих играх увеличивается доля игры-отношения.

17.6. Половые различия в играх детей

Имеющаяся уже у детей младшего ясельного возраста (1,5 года) половая эмоциональная дифференциация (большая эмоциональность девочек) и различие в интересах влияют и на различия общения детей мужского и женского пола во время игр. Так, играя в детском саду, мальчики проявляют интерес к предметам, а девочки — к личностным взаимоотношениям. Девочки обнаруживают больше ответственности и «материнского поведения» по отношению к другим детям. В любом возрасте девочки чаще мальчиков бывают задействованы в «социальных» играх с участием других детей.

Наблюдая игры детей, можно заметить у мальчиков и девочек в их играх некоторые особенности, некоторые преобладающие склонности. Девочки как-то инстинктивно влекутся к играм мирным, тихим, не требующим очень большого напряжения сил и отличающимся хозяйственным и воспитательным содержанием (играют «в посуду», любят стирать, мыть, одевать и раздевать кукол, баюкать их, учить и т. д.); мальчики же предпочитают игры с беганьем, прыганьем, борьбой, очень любят что-либо резать, колоть, охотно ловят птиц, страстно увлекаются военными упражнениями и т. п. Органическая разность полов и особенности их будущего призвания рано сказываются в детской игре, какой-то таинственный инстинкт или какая-то глубокая органическая причина побуждает девочек играть так, а мальчиков иначе. Игры мальчиков и девочек почти с самого начала их жизни получают несколько особенное содержание и своеобразный характер.

Каптерев П. Ф., 1982. С. 121.

Интересы в играх. Обширные исследования игровой активности, проведенные в 1920-х годах (Lehman, Witty, 1927; Terman et al., 1925), выявили более частую занятость мальчиков в активной, энергичной игре, связанной с двигательной ловкостью, соперничеством, высокой степенью организации. Эта тенденция сохранялась и в конце XX века. Во всем мире мальчики больше девочек склонны участвовать в жестких играх. Как отмечает И. В. Тельнюк (1999), интересы мальчиков (в 57%) сконцентрированы на играх с высокой двигательной активностью, состязательного характера. Девочки предпочитают игры, связанные со сферой семьи. Вместе с тем выбор деятельности детьми, по данным И. В. Тельнюк, в 75% случаев недостаточно осознан, они не могут объяснить его причину.

Л. Браунер и Дж. Маас (Brauner, Maass, 1993) тоже показали, что мальчики наиболее высоко оценивают игры, связанные с борьбой или соревнованием, затем игры на ловкость, игры-приключения. Наименее любимыми являются логические игры. Девочкам больше всего нравятся игры на ловкость, затем логические игры, игры-приключения и в последнюю очередь — игры, связанные с борьбой и соревновани-

ем. Однако расхожее мнение, что мальчики предпочитают более агрессивные игры, нельзя считать окончательно подтвержденным (Braun, Giroux, 1989).

Трудно говорить о педагогических приемах и путях формирования основ женственности у девочек и мужественности у мальчиков. Можно полагать, что излюбленные игры девочек в «дочки-матери», а также военные игры мальчиков при тактичной корректировке их со стороны воспитателя могут стать таким важным педагогическим средством. В военных играх мальчики воображают себя смелыми, сильными, мужественными. Воспитание мужественности у дошкольников — первый этап начального военно-патриотического воспитания личности, значение которого в современных условиях трудно переоценить. Но при этом важно, чтобы военные игры в детском саду были насыщены соответствующим воспитывающим содержанием, а не превращались в процесс имитации непрерывной стрельбы.

Сюжетно-ролевые игры, в частности игры в семью, с участием в них не только девочек, но и мальчиков, могут иметь также положительное значение и для формирования представлений старших дошкольников об их будущих социальных семейных ролях, так как непосредственные впечатления о взаимоотношениях родителей в семье, к сожалению, не всегда могут помочь им выбрать образцы поведения, подражание которым было бы желательным.

Репина Т. А., 1984. С. 66.

Путем наблюдения легко также установить, что мальчики дошкольного и младшего школьного возраста любят игры с передвижением транспортных средств, а девочки любят создавать «домашнюю обстановку», «вести хозяйство». Следовательно, игры мальчиков более динамичны, а девочек — более статичны.

ПОЛОВЫЕ ГОРМОНЫ И ИГРЫ

Наиболее убедительные доказательства влияния половых гормонов на поведенческие различия получены при изучении игр (обзор проведенных исследований см.: Collaer, Hines, 1995). Главное открытие заключалось в том, что девочки, которые во время внутриутробного развития получали андрогены в больших количествах, демонстрировали мальчишеские паттерны поведения. Они отдавали предпочтение жестким, активным играм на свежем воздухе, выбирали одежду с точки зрения ее практичности, игрушки, обычно нравящиеся мальчикам (машинки, пистолеты, конструкторы), и мальчиков в качестве товарищей по игре. Кроме того, таких девочек не очень интересовала женская одежда, косметика, украшения, игры в куклы и моделирование роли матери. Мальчики, которые во время внутриутробного развития подвергались воздействию прогестерона, который относится к прогестинам, демонстрировали противоположные паттерны поведения, но в менее выраженной форме.

Фрэнкин Р., 2003. С. 194.

Игры с двигательной активностью также различны у мальчиков и девочек. Несколько десятилетий назад девочки предпочитали прыгать через скакалку и играть в «классики»; мальчики же отдавали предпочтение лапте, игре в штандр, футболу и волейболу. Последняя игра заменилась теперь баскетболом, настольным теннисом, хоккеем.

В настоящее время значительное место в досуге детей занимают компьютерные игры. Показано, что мальчики чаще увлекаются этими играми, чем девочки, и тратят на них больше времени; например, в США — в 2 раза (Funk, 1993) — рис. 17.1.

В одном эксперименте изучалось, как часто дети 4 и 6 лет в однополых группах играли с еще одним ребенком, то есть в парах, или участвовали в играх, охватывающих более крупную группу детей. Исследователи записывали на видеопленку детские игры, а затем распределяли действия детей по категориям. Результаты показали, что мальчики и девочки в одинаковой мере склонны к игре в парах, хотя девочки больше тяготели к более продолжительной игре с каждой сверстницей (то есть мальчики чаще меняли напарников), возможно, потому, что у девочек более устойчивое внимание. Среди этих детей только мальчики 6 лет чаще играли в игры, которые охватывали целую группу (Benenson et al., 1997).

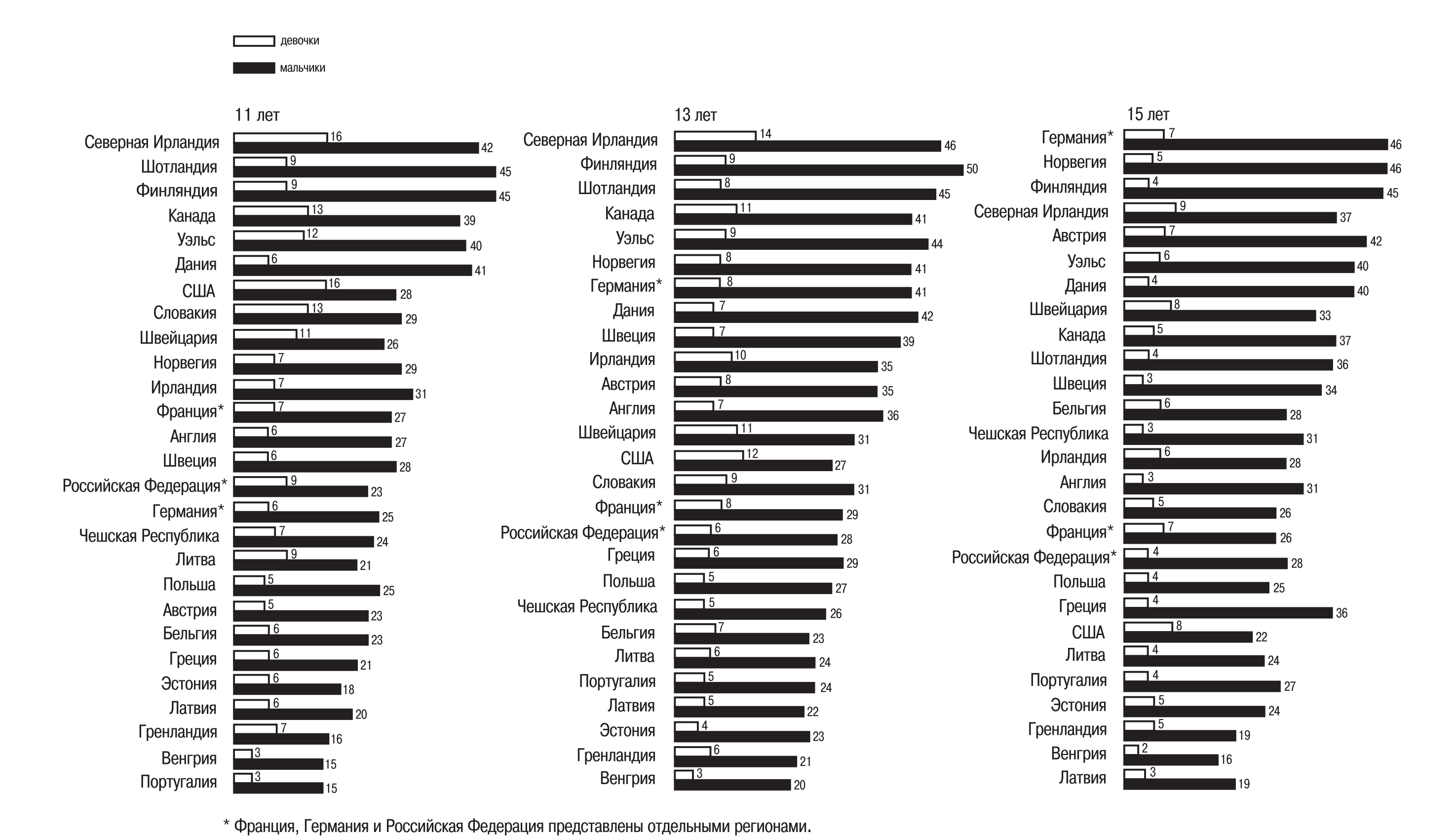
Исследователи не дали полного объяснения тому, почему шестилетние мальчики, но не шестилетние девочки, предпочитают групповые игры. Как всегда, трудно понять, чем это обусловлено, — биологией (половыми различиями) или ожиданиями, которые взрослые привносят в игру мальчиков и девочек (гендером)? Группы мальчиков, например, больше озабочены установлением господства — кто кем командует, чем группы девочек; группы девочек обычно больше заинтересованы в общем согласии, чем в установлении власти. Соответственно мальчики и девочки вырастают в разных психологических средах, которые формируют их воззрения на мир и способы решения задач.

Гериг Р., Зимбардо Ф., 2004. С. 553–554.

М. Палуди (2003) пишет, ссылаясь на данные одного исследователя, что мальчики обычно критикуют сверстников за то, что те играют с девочками; девочки же осуждают сверстниц, когда те играют с мальчиками.

К. Барретт (Barrett, 2000) пишет о поведении в игре детей 2–5 лет: мальчики предпочитают давать прямые команды («сядь здесь», «подержи это») и используют запреты в пять раз чаще, чем девочки. Девочки же предпочитают задавать вопросы, что дает возможность партнеру не согласиться с указываемым действием или вносить коррективы. Девочки используют «присоединяющиеся» высказывания в пять раз чаще, чем мальчики, а такие высказывания предполагают сотрудничество между общающимися. В других исследованиях детей 2–6 лет показано, что в общении с родителями девочки, по сравнению с мальчиками, намного чаще выражают свои пожелания и предпочтения и используют логические доводы. Даже при конфликтах с родителями девочки пытаются чаще использовать объяснения и логические обоснования.

Е. Ю. Калачникова (2004) наблюдала особенности поведения мальчиков и девочек дошкольного возраста во время ролевых игр. Ею установлено, что мальчики чаще используют в игре идентификацию, чем персонификацию, т. е. обычно в качестве игрового объекта используют себя, а не наделяют душой игрушку, как это делают девочки. Мальчики чаще наделяют одинаковым психическим содержанием целую группу персонажей, девочки же персонифицируют небольшое количество персонажей, приписывая им различные черты характера. Из возможных типов контакта с партнером — контакт-слияние, контакт-присутствие, контакт — сосуществование в рамках правил, контакт-взаимодействие, контакт-сопротивление — у мальчиков ведущим является последний вид, а у девочек спектр используемых видов контактов шире. Выявив



* Франция, Германия и Российская Федерация представлены отдельными регионами.

Рис. 17.1. Количество учащихся, играющих в компьютерные игры четыре часа в неделю и больше, % (Hickman et al., 2000)

этапы формирования игровой проекции и идентификации: первый — ранних идентификаций и персонификаций, второй — появления игровых образов-гештальтов, третий — появления социальных гештальтов в игровых образах (костюмированные социальные личины), четвертый — формирования психологической индивидуальности игрового образа, пятый — формирования в игре интегрированного образа человека и его микромира, Е. Ю. Калачникова показала, что мальчики чаще всего проживают образы, относящиеся к третьему этапу, т. е. исследуют в игре социальные роли. Ни один мальчик не дошел до последнего этапа, в отличие от девочек, среди которых такие были. Но в целом девочки предпочитают образы, относящиеся ко второму и четвертому этапам формирования игровой проекции и идентификации.

Выбор игрушек. Имеются сведения, что мальчики и девочки уже с одного года понимают, какие игрушки «подходят для их пола». По данным Л. Э. Семеновой (2006), младшие школьники проявили четкие различия в выборе игрушек в зависимости от своей половой принадлежности. Девочки, как правило, называли куклы, посуду, наборы парикмахера, мягкие игрушки, а мальчики — машинки, конструкторы, оружие. Желания девочек были связаны в основном с бытовыми умениями и художественно-артистической деятельностью, тогда как мальчики стремились овладеть техническими умениями. В то же время и мальчики и девочки выражали желание иметь компьютер.

17.7. Причины конфликтов между детьми в игровой деятельности. Детская агрессивность[1]

Причины возникновения конфликтов. Д. Б. Эльконин (1978) отмечает, что доминирующие причины конфликтов играющих детей зависят от возраста, который, в свою очередь, определяет уровень развития игры. У младших детей конфликты возникают чаще всего из-за игрушек, у детей среднего дошкольного возраста — из-за ролей, а в более старшем возрасте — из-за правил игры.

Я. Л. Коломинский и Б. П. Жизневский (1990) подтвердили эти данные. В то же время они показали, что конфликты по поводу игрушек и ролей не исчезают даже у старших дошкольников. Авторы выделили семь основных причин возникновения конфликтов между детьми в процессе игры:

1) разрушение игры в результате действий детей, прерывающих или затрудняющих процесс игры;
2) по поводу выбора общей темы игры;
3) по поводу состава участников игры (кого включить в нее, а кого нет);
4) из-за ролей (разногласия возникают по поводу того, кто будет выполнять привлекательную роль);
5) из-за игрушек;

---

[1] Детской агрессивности и ее педагогической профилактике и коррекции в последние годы посвящено большое количество диссертаций: Андрюшина Л. О., 2003; Банщикова Т. Н., 2001; Демко Е. В., 2005; Заостровцева М. Н., 2003; Зотова Л. Э., 2006; Кондакова И. Э., 2000; Коповой А. С., 2001; Левкова Т. В., 2003; Леднева И. Л., 2002; Осеева Е. И., 2004; Павлова Н. Н., 2001; Травина С. А., 2006 и др.

6) по поводу сюжета игры (каким образом должна проходить игра, какие в ней будут игровые ситуации, персонажи, каковы будут действия тех или иных персонажей);
7) по поводу правильности игровых действий.

У детей 1–2 лет в 75% случаев конфликты возникают из-за обладания игрушками и в 25% случаев — из-за разрушения игры. У детей 2–3 лет это соотношение примерно такое же, но появляются разногласия в распределении ролей в действиях — 6% случаев. В 3–4 года причины конфликтов становятся более разнообразными. Больше всего конфликтов из-за игрушек — 38%, меньше — из-за разрушения игры — 25 и (в связи с возникновением сюжетно-ролевой игры) возрастает количество споров из-за ролей — 23%. Споры по правильности игровых действий имеют место в 10% случаев. Конфликты по поводу выбора общей темы игры, определения игрового сюжета встречаются редко.

В возрасте 4–5 лет наибольшее число конфликтов — из-за ролей (32%), по поводу правильности игровых действий (26%), затем из-за игрушек (17%). Появляются конфликты по поводу участников игры (10%), возрастают конфликты по поводу сюжета игры, но снижаются — из-за разрушения игры.

Возрастная динамика разных видов конфликтов представлена на рис. 17.2.

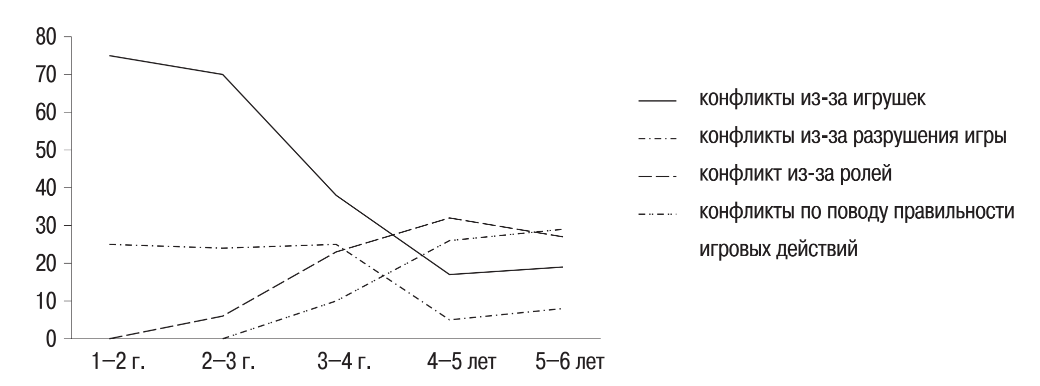


Рис. 17.2. Возрастная динамика основных видов игровых конфликтов детей (по Я. Л. Коломинскому и Б. П. Жизневскому, 1990)

Причинами проявления агрессивности могут быть:

- стремление привлечь к себе внимание сверстников (мальчик вырывает книгу у девочки, разбрасывает игрушки и начинает громко лаять, изображая злую собаку, чем, естественно, привлекает к себе внимание);
- ущемление достоинства другого с целью подчеркнуть свое превосходство (заметив, что партнер расстроился из-за того, что у него не хватает нужных деталей конструктора, мальчик кричит: «Ха-ха-ха, так тебе и надо, у тебя ничего не получится, ты плакса и нытик»);
- защита и месть (в ответ на «нападение» или насильственное изъятие игрушки дети отвечают яркими вспышками агрессии);
- стремление быть главным (например, после неудачной попытки занять первое место в строе мальчик отталкивает опередившего его друга, хватает за волосы и пытается стукнуть головой об стену);

- стремление получить желанный предмет (чтобы обладать нужной игрушкой, некоторые дети прибегали к прямому насилию над сверстниками).

Таким образом, в большинстве случаев агрессивные действия детей имеют инструментальный или реактивный характер. В то же время у отдельных детей наблюдались агрессивные действия, не имеющие какой-либо цели и направленные исключительно на причинение вреда другому. Например, мальчик толкает девочку в бассейн и смеется над ее слезами или девочка прячет тапочки своей подруги и с удовольствием наблюдает за ее переживаниями. Физическая боль или унижение сверстника вызывает у этих детей удовлетворение, а агрессия выступает при этом как самоцель. Такое поведение может свидетельствовать о склонности ребенка к враждебности и жестокости, что, естественно, вызывает особую тревогу.

Смирнова Е. О., Хузеева Г. Р., 2002. С. 18–19.

Особенности игры дошкольников, не принимаемых сверстниками. Т. В. Пивненко и Е. В. Филиппова (2007) показали, что у непринимаемых детей, в отличие от детей из контрольной группы, в играх практически не встречаются сюжеты, в которых разыгрывается общественно значимая, в том числе профессиональная, деятельность взрослых. У них преобладают сюжеты сражений, войн, борьбы и сюжеты, связанные с темой заботы, слабости, беспомощности. Они предпочитают в игре либо агрессивные роли (воины, защитники и т. п.), либо роли слабых, обиженных, нуждающихся в заботе (котенок, младший в семье ребенок). Непринимаемые дети чаще создают свои города и страны, строя их из песка, конструктора или рисуя на бумаге.

Непринимаемые дети, как правило, занимают для игры неадекватное пространство; отвергаемые дети отгораживают очень большое пространство для игры, стаскивают туда как можно больше игрушек и никому их не отдают; игнорируемые дети, напротив, отделяют маленький уголок и все время в нем играют, отгородившись от других детей. Окружающий их мир они воспринимают как угрожающий и стремятся отгородиться от него.

В коллективных играх непринимаемые дети часто хотят играть главные роли, но им это не удается из-за их чрезмерной конфликтности. В итоге в коллективной игре они играют второстепенные роли либо вообще не участвуют в них. В то же время они имеют выраженную потребность в близких эмоциональных отношениях и чувствуют себя одинокими даже в семье.

Непринимаемые дети, как правило, имеют заниженную самооценку в сочетании с высоким уровнем притязаний, высокий уровень тревожности, не умеют позитивно разрешать конфликтные ситуации, имеют выраженную неудовлетворенную потребность в признании, эгоцентричны, обнаруживают очень низкий уровень осознания своего отношения к другим детям. Как правило, они редко задумываются, что в других детях их привлекает, а что отталкивает, а в своей аргументации выборов они дают другим детям самые общие характеристики: «он плохой», «мы дружим», или же повторяют слова воспитателей.

Способы агрессивных воздействий на партнера при конфликте. Я. Л. Коломинский и Б. П. Жизневский выявили способы воздействия детей друг на друга в ходе игрового конфликта.

Физическое воздействие: толкают, дерутся, отнимают игрушки, разбрасывают их, занимают чужое место; этот аргумент основной у детей 1–3 лет, но может использоваться и более старшими детьми (15% случаев).

Опосредованное воздействие — через других людей: жалобы воспитателю, плач, крик с целью привлечь внимание педагога, а также воздействие с помощью других детей, вовлекаемых в конфликт для подтверждения своих притязаний.

Психологическое воздействие: плач, крик, топанье ногами, гримасничанье для оказания психологического воздействия на соперника.

Словесное воздействие: «отдай», «уходи», отказ выполнять требуемое партнером действие. Этот способ воздействия характерен для детей 3–4 лет, хотя часто используются физическое воздействие и аргументы.

Угрозы и санкции: «я с вами не буду играть», «я расскажу воспитателю», «я с тобой больше не дружу».

Аргументы: дети пытаются объяснить, обосновать свои притязания или неправомерность притязаний соперника. Используются чаще всего (40% и более) детьми 4–6 лет.

Детская агрессивность как предпосылка возникновения конфликтов. В возникновении конфликтов, в частности и в игровой деятельности, существенную роль может играть склонность некоторых детей к насилию, выражаемому в той или иной форме, степень выраженности у них агрессивности. Е. О. Смирнова и Г. Р. Хузеева (2002) выявили 20% детей с повышенной агрессивностью (23 мальчика и 7 девочек), которая проявлялась в следующем:

1) высокая частота агрессивных действий — в течение часа не менее четырех актов, направленных на причинение вреда сверстникам, в то время как у других детей — не более одного;
2) преобладание прямой физической агрессии, в то время как у большинства дошкольников наблюдалась вербальная агрессия;
3) наличие враждебных агрессивных действий, направленных не на достижение какой-либо инструментальной цели, а на причинение физической боли или страданий сверстникам.

Главной отличительной чертой детей с повышенной агрессивностью является их отношение к сверстнику. Другой ребенок выступает для них как противник, как конкурент, препятствие, которое нужно устранить. Е. О. Смирнова и Г. Р. Хузеева полагают, что такое отношение отражает особый склад личности, ее направленность, которая порождает восприятие другого как врага. При этом другим они приписывают агрессивные намерения при решении конфликтных ситуаций.

Е. О. Смирнова и Г. Р. Хузеева выделили три группы детей. В первую группу вошли дети, которые чаще всего используют агрессию как средство привлечения к себе внимания, — *импульсивно-демонстративный тип*. Вторую группу составили дети, использующие агрессию в основном как норму поведения в общении со сверстниками, — *нормативно-инструментальный тип*. Третья группа — дети, для которых нанесение вреда другому является самоцелью, — *целенаправленно-враждебный тип*. Различная мотивационная направленность детей этих трех типов представлена в табл. 17.2.

Несмотря на имеющиеся различия в мотивах, всех детей объединяет одна общая особенность — невнимание к другим детям, неспособность видеть и понимать другого.

Указанные типы влияют и на выбор формы проявления агрессии (табл. 17.3).

Таблица 17.2. Мотивы проявления агрессии у разных типов детей, процент случаев

Мотивы	**Агрессивные типы**		
	импульсивно-демонстративный	**нормативно-инструментальный**	**целенаправленно-враждебный**
Привлечение внимания	40,0	5,4	17,2
Ущемление достоинств другого	9,9	8,0	7,3
Защита и месть	21,5	17,9	28,8
Стремление быть первым	2,8	9,8	8,9
Желание получить предмет	21,4	39,1	7,3
Нанесение вреда как самоцель	1,4	18,9	30,3

Таблица 17.3. Частота форм проявления агрессии у детей с разными типами агрессивности, %

Формы агрессии	**Агрессивные типы**		
	импульсивно-демонстративный	**нормативно-инструментальный**	**целенаправленно-враждебный**
Прямая вербальная	16,8	19,0	21,0
Косвенная вербальная	4,7	7,6	2,6
Символическая	21,4	20,3	20,1
Косвенная физическая	27,1	16,1	5,2
Прямая физическая	30,0	37,0	50,0

Во всех группах преобладает прямая физическая агрессия, но наиболее часто она встречается у целенаправленно-враждебного типа детей.

Разрешение конфликтов. В большинстве случаев у младших детей конфликты сами собой не разрешаются, а у детей старшего дошкольного возраста разрешаются только в половине случаев. Поэтому требуется вмешательство педагога. Помощь его наиболее эффективна для детей в возрасте 3–4 лет. В возрасте 4–5 лет и старше дети уже часто сами гасят конфликт, поэтому процент случаев эффективного вмешательства педагога снижается.

Вмешательство взрослых в детскую игру иногда бывает необходимо. Такие действия чаще могут быть в общественной игре, чем одиночной. В общественной игре вмешательство взрослых может быть вызвано такими случаями: 1) подавлением личности робких и слабых в каком-либо отношении участников игры личностями властолюбивыми, решительными — такие случаи бывают и влекут за собой довольно существенный вред для детей обеих категорий; 2) ведение грубой игры — с побоями, с унижением побежденных, с какими-либо движениями и действиями не вполне нравственного характера <…> что также бывает вследствие присущей детям некоторой жестокости и их впечатлительности и подражательности. В остальном детям должна быть предоставлена свобода.

Каптерев П. Ф., 1982. С. 146.

Способы благополучного разрешения конфликтов детьми следующие: введение новых ролей, игрушек, игровых действий — в 39% случаев, установление очередности в выполнении роли или использования игрушек — в 13, сочувствие «пострадавшему» в ходе конфликта, извинение («я нечаянно») — в 11, апелляция к игровым правилам — 8, компенсация уступки (предлагают свои игрушки, конфету в обмен на уступку) или угроза выйти из игры — по 5, предложение играть вместе — 3, использование считалки и т. д. — 16%.

ГЛАВА 18

Психологические аспекты прихода детей в детский сад и школу

18.1. Адаптация детей к дошкольному учреждению[1]

Ю. В. Ануфриева и Л. А. Цветкова (1999) выявили две группы детей трех лет с различными формами протекания психофизиологической адаптации к детскому саду. Первую группу составили дети, которые легко адаптировались к новой для себя среде. Они хорошо ели, спали, их эмоциональное состояние было уравновешенным. Таких детей было 19%. Вторую группу составили дети с признаками тяжелой адаптации: они отказывались от еды, не спали, плакали по утрам и в течение дня. Таких детей было 34,6%. Достоверных различий по полу в этих группах не было.

В названных двух группах оценивались показатели социально-психологической адаптации: инициативная агрессивность, активность общения со сверстниками, адекватность общения с взрослыми и успешность общения со сверстниками.

Выявлено, что большинство легко адаптировавшихся детей были агрессивными (поэтому именно они чаще становились отвергаемыми в группе), а большинство трудно адаптировавшихся — общительными. Таким образом, первые имеют низкий уровень социально-психологической адаптации, а вторые — высокий.

> Конфликтные взаимоотношения с матерью дети <...> переносят на эмоциональные отношения с воспитателями в детском саду. Установлено, что при наличии конфликтных отношений с матерью дети, особенно мальчики, отрицательно относятся к посещению детского сада.
>
> У детей с конфликтными отношениями с родителями чаще возникают конфликтные отношения с воспитателями, причем дети наиболее часто жалуются, что их обижают сверстники в детском саду.
>
> Если ребенок боится наказания родителей, то он боится и наказания со стороны воспитателя. После проведения психологической коррекции у детей уменьшается страх наказания со стороны родителей и улучшаются отношения с воспитателями.
>
> После проведения психологической коррекции с педагогами, детьми и родителями уменьшаются конфликтные отношения у матери с отцом ввиду оказания психологи-

[1] Подробное освещение этого вопроса можно найти в работах Р. Р. Калининой (1998) и Т. В. Костяк (2008).

ческой помощи детям, в чем заинтересованы оба родителя, особенно матери. У матерей после коррекции отмечается уменьшение страхов и предпочтение в использовании конструктивных способов разрешения конфликтных семейных ситуаций.

При уменьшении в результате коррекции конфликтных отношений родителей с детьми улучшаются взаимоотношения прежде всего у мальчиков в группе детского сада.

Психологическая работа с детьми дошкольного возраста способствовала уменьшению как страхов, нервных нарушений у детей, так и агрессивности в группе, а также повышению уверенности в своих силах и возможностях, что положительно влияло на адаптацию детей в детском саду и взаимоотношения со сверстниками и педагогами.

У педагогов, имеющих личностные проблемы (страх наказания, осуждения; стремление к доминированию; раздражительность, вспыльчивость; отсутствие гибкости; суровость, строгость; нервное напряжение), создается деформированная модель отношений с детьми в детском саду. После коррекции педагоги стали давать больше положительных оценок относительно поведения ребенка в детском саду, отмечать меньше проблем во взаимоотношениях с родителями. Уменьшение количества страхов у педагогов привело к уменьшению попыток подавить волю ребенка, ограничить его свободу — все это способствовало улучшению взаимоотношений педагогов и детей.

Алексеева Е. Е., 2003. С. 78.

Очевидно, что легкость или трудность адаптации детей к детскому саду связана с семейными отношениями: в группе с легкой адаптацией чаще встречались дети с наличием в семье конфликтов, а в группе с трудной адаптацией в основном были дети с привязанностью к матерям, особенно имевшим высшее образование.

Имеет значение и пол ребенка: девочки легче адаптируются к детскому саду, чем мальчики (Болотова А. А., 2010).

18.2. Психологические проблемы перехода детей из детского сада в начальную школу. Готовность к школе[1]

Как пишет А. Б. Николаева (1989), «даже беглое рассмотрение организации педагогического процесса в детском саду и начальной школе, содержания и методики обучения и воспитания позволяет увидеть существенные различия. <...> Для детского сада характерны бытовой комфорт, совместные бытовая, игровая, познавательная деятельность, относительное отсутствие обязательного минимума усвоения информации и оценки знаний в баллах, неформальное общение со взрослым. В начальной школе почти вся организация педагогического процесса нацелена на усвоение знаний; ролевые позиции учителя и ученика точно обозначены (первый учит, второй учится), успешность деятельности оценивается в баллах, неформальное общение учителя и ученика занимает очень мало времени. <...> Начальная школа сейчас нацелена на формирование “правилосообразного” поведения ребенка

[1] Желающие более подробно ознакомиться с вопросом психологической готовности детей к школе могут обратиться к публикациям Т. Д. Абдурасуловой (1997), А. Д. Виноградовой (1983), Н. И. Вьюновой с соавт. (2005), Н. И. Гуткиной (1993, 2002, 2004), Г. Г. Кравцова и Е. Е. Кравцовой (1987), Е. Е. Кравцовой (1991), Н. В. Нижегородцевой и В. Д. Шадрикова (2002), К. Н. Поливановой (2003), Дж. Чейпи (1992).

и на стимулирование успешности его обучения. С переходом из “домашней” атмосферы детского сада в более официальную обстановку школы жизнь ребенка начинает подчиняться системе жестких правил. Место воспитателя детского сада в его жизни занимает учитель, для которого главным мерилом сформированности личности ребенка становятся послушание и успехи в учебе. Резко возрастают требования не только к интеллектуальной и познавательной сферам ребенка, но и к его волевой сфере, способности к саморегуляции поведения и т. д.» (С. 40).

> Если проанализировать социальную ситуацию развития современного дошкольника, можно отметить все более возрастающую роль ранней интеллектуализации процесса воспитания и подмену игры как ведущей деятельности учебной по школьному типу. <...> Все возрастающие требования со стороны начальной школы к уровню овладения элементарными учебными навыками, с одной стороны, и желание родителей обучать детей в престижных учебных заведениях — с другой, вызывают к жизни появление групп раннего развития и дошкольных прогимназий. Большинство из них, игнорируя специфические для дошкольников виды деятельности, строят свою работу по школьному типу. Этому способствует и кадровое обеспечение такой работы, так как занятия в основном проводят школьные учителя, не владеющие приемами дошкольной педагогики (или исполняющие ее формально). Опрос родителей обследованных нами дошкольников показал, что ведущая деятельность — игра — воспринимается ими как форма поощрения ребенка за хорошую «учебу». Таким образом, актуальными остаются слова, сказанные педагогом-новатором Ш. Амонашвили, об опасности превращения «школы для маленьких» в «маленькую школу».
>
> Богоявленская Д. Б., Горячева Т. Г., 2003. С. 520.

Основная задача детского сада — способствовать общему развитию ребенка, формировать у него познавательные интересы. Поэтому методы работы отличаются от тех, которые используются педагогами в школе. В детском саду не ребенок подстраивается к системе обучения, а обучение к ребенку: к его интересам, к свойственным ему видам деятельности. Обучение в детском саду ведется исподволь, а проблема неуспеваемости отсутствует. В школе же ребенок должен подстраиваться к систематическому, жесткому обучению.

Ребенок, придя из детского сада, сталкивается с изменением своего социального статуса. Эмоциональный комфорт, который он испытывал в детском саду, близкие отношения с воспитателями заменяются регламентированностью, упорядоченностью, стандартизацией его личности. В школе резко снижается количество неформальных контактов с детьми, ролевые позиции ребенка жестко фиксированы, общение с учителем становится дистантным.

В этой новой для ребенка ситуации одним из главных факторов успешности его вхождения в школьную жизнь является личность учителя, организация учебно-воспитательного процесса, обеспечивающая преемственность между детским садом и школой. Например, Н. А. Березовин и Я. Л. Коломинский (1975) показали, что при активно-положительном отношении учителя к первоклассникам (учитель проявляет свое положительное отношение) все школьники заявили, что не хотят обратно в детский сад, при пассивно-положительном отношении 27% школьников хотели бы вернуться в детский сад, при отрицательном отношении таких первоклассников

было уже 42%.[1] Это ставит вопрос о преемственности в стиле отношений педагога к учащимся со стилем отношений воспитателей с дошкольниками (более теплого и эмоционально-насыщенного).

Кризис семи лет. Одной из проблем поступления детей в школу является их разное по срокам прохождение так называемого кризиса семи лет.[2] «Семь лет — это рубеж между дошкольным и младшим школьным возрастами. В семь лет, и обычно не ранее, ребенок уже способен произвольно регулировать свое поведение и деятельность не только в игре. В психологии говорят, что в семь лет исчезает непосредственное поведение ребенка, поэтому с семи лет возможно эффективное обучение по школьному типу. В это время ребенок уже может подчиняться правилам поведения на уроке без излишней перегрузки нервной системы. <...> Семилетний первоклассник сам хочет стать учеником и выполнять роль ученика со всеми вытекающими отсюда последствиями. Но все это происходит в том случае, если ребенок развивался до семи лет преимущественно в рамках игровой деятельности» (Гуткина Н. И., 2005. С. 10).

Е. Е. Сапогова (1986) выявила индивидуальные особенности сроков прохождения через этот кризис детей 6–7 лет. У одних детей (75%) негативные последствия кризиса («ребенок вдруг испортился, всегда был послушным, а теперь капризничает, повышает голос, дерзит, упрямится, спорит по любому поводу», как говорят родители) наблюдаются еще в детском саду, в шесть лет. По отзывам воспитателей, они очень активны, неусидчивы, часто спрашивают о школе и предпочитают учебные занятия и чтение игре; любят выполнять поручения взрослых, делать что-либо полезное. Невозможность удовлетворить эти потребности дома и в детском саду приводит, по мнению Е. Е. Сапоговой, к негативной симптоматике поведения. С приходом в школу вся негативная симптоматика у этих детей исчезла. Они хорошо ведут себя и успешно учатся.

Другие дети шести лет в детском саду послушны, бесконфликтны, много играют, предпочитая игру чтению и занятиям. Это типичные дошкольники, тихие, послушные, редко проявляющие инициативу, кроме организации своей игры. Они практически не выражают недовольства и не возражают взрослым и сверстникам. Однако при поступлении в школу у них начались негативные проявления («передразнивают, кривляются, дерзят, делают назло» по отзывам родителей), а опрос учителей показал, что это в основном неуспевающие, неактивные, недисциплинированные дети, совершенно не интересующиеся учебой, приносящие в школу игрушки.

Когда ребенок приходит в 1-й класс с несформированными до достаточного уровня предпосылками перехода от игровой деятельности к учебной, он получает первые дисциплинарные замечания, переживает неуспех в осуществлении учебной деятельности, по-прежнему продолжает тянуться к игре. В этих условиях, а также начиная сравнивать себя с другими детьми, ребенок испытывает неудовлетворенность

---

[1] Опрос проводился в конце третьей четверти.

[2] Обязательность наличия возрастных кризисов и сопутствующих им нарушений в поведении ребенка вызывает сомнение. А. Н. Леонтьев (1981), например, писал, что «кризисы отнюдь не являются спутниками психического развития. Неизбежны не кризисы, а переломы, качественные сдвиги в развитии. Наоборот, кризис — свидетельство несовершившегося своевременного перелома, сдвига. Кризисов вовсе может не быть, если психическое развитие ребенка складывается не стихийно, а является разумно управляемым процессом — управляемым воспитанием» (С. 518).

своим общественным положением, переживает эмоционально-личностный дискомфорт. Как следствие этого появляется негативная симптоматика в поведении, направленная не только на родителей, но и на педагога. В редких случаях родители забирают ребенка из 1-го класса, и тогда предпосылки перехода к учебной деятельности доформировываются в продолжаемой игровой деятельности. <...>

Очевидно, при отборе детей в 1-й класс нужно учитывать тот факт, что не все дети к 6–7 годам одинаково готовы начать обучение. Формальное начало обучения еще не делает ребенка школьником, если не созрели внутренние предпосылки такого перехода, среди которых одними из важнейших мы считаем развитие символической функции и воображения. Необходимо усилить индивидуальный подход при отборе детей в школу, особенно в нулевые классы для шестилеток.

Сапогова Е. Е., 1986. С. 40–41.

Учебно-игровая деятельность, различные приемы, нивелирующие «непогрешимость» учителя, подвижная шкала ролевых позиций, в которой учителя и ученики как бы меняются местами, безотметочная система не проводят резкую границу между детским садом и школой в системе Ш. А. Амонашвили, а сохраняют и наследуют в значительной степени дошкольное детство. Учет в его работе всего лучшего, что имеется в детском саду (музыкальные паузы, рисование в свободное время и др.), расширение неформального общения педагога с ребенком на уроке и вне его, наличие игрового компонента, оценка труда ребенка без субъективного налета отметки, отсутствие дистантного стиля общения помогают сохранить в начальной школе лучшие традиции воспитания детей в детском саду. <...> Учитель и ученик выступают в деятельности как равноправные партнеры, тесно сотрудничая в ходе игры-учебы.

Николаева А. Б., 1989. С. 44.

Готовность к школе. Одним из важных вопросов вступления ребенка в школьную жизнь является его готовность к школе. Различают интеллектуальную, личностную, социально-психологическую и волевую готовность к школе (Коломинский Я. Л., Панько Е. А., 1988; Смирнова Е. О., 1976). *Интеллектуальная готовность* базируется на наличии у ребенка определенного кругозора, запасе конкретных знаний, понимании общих связей, принципов и закономерностей, лежащих в основе научного знания, сформированных умениях выделить учебную задачу и превратить ее в самостоятельную цель деятельности. *Личностная готовность* выражается в отношении ребенка к школе, к учебной деятельности, к учителям, к самому себе как школьнику. *Социально-психологическая готовность* связана с формированием таких качеств, которые помогут ему общаться и взаимодействовать с одноклассниками и учителем. *Волевая готовность* — это умение поставить цель, принять решение, наметить план действия и выполнить его, при необходимости приложив волевое усилие. Следует говорить и о *физической готовности* — состоянии здоровья ребенка, развитии у него физических качеств (силы и выносливости мышц кисти, без чего ребенок будет плохо осваивать письмо, статической выносливости мышц спины, обеспечивающей долгое сохранение прямой спины во время урока, и т. д.).

Данные исследований показывают, что имеется большое количество детей, не готовых к обучению в школе, причем их число не уменьшается, а растет высокими темпами. Как отмечает Н. И. Соловьева (2001), в 1995-96 учебном году не были готовы к учебе в школе 36% детей, а в 1998-99 таких детей было уже 43%. По последним данным, таких детей большинство.

В настоящее время резко увеличилось (до 85%) число детей 6–7-летнего возраста, когнитивно и личностно не готовых к школьному обучению, детей, у которых различные учебные трудности возникают уже в начале обучения. Это заставило даже ввести новое понятие «современные неблагополучные дети» (Семенович А. В.). Их неблагополучие состоит прежде всего в недостаточности развития познавательной сферы, закономерно приводящей к возникновению ряда учебных трудностей, в свою очередь вызывающих у детей негативные изменения в мотивационно-эмоциональной, нравственной сферах, появлении отрицательных характерологических особенностей.

Локалова Н. П., 2009. С. 110–111.

Л. А. Кислицкая (2006) выявила, что в группе готовых к школе детей (а таких оказалось только 26% обследованных ею первоклассников) имеются различия в мотивационной сфере по сравнению с детьми, не готовыми к школе (таких было 29%). У первых ярко проявились познавательные и социальные мотивы учения, им больше нравится ходить на школьные занятия, выполнять домашние задания. Им чаще не нравится, когда отменяются уроки. У вторых познавательные и социальные мотивы выражены слабее, преобладают интересы, связанные с общением и внеучебными ситуациями. Около половины учеников, не готовых к школе, радуются по поводу отмены уроков.

Считается, что решить проблему подготовки дошкольников шести лет к поступлению в школу могут подготовительные классы, создаваемые в нашей стране по американскому образцу. Для обучения в таком классе ребенок не должен иметь никакой специальной предварительной подготовки, оно проходит по облегченной программе, форма обучения приближена к занятиям в детском саду. Отмечается, что за год при правильной организации педагогического процесса любой нормальный ребенок, даже с отставанием в развитии, может успешно подготовиться к школе.

Результаты научных исследований, проведенных в ходе эксперимента психологами, физиологами, гигиенистами, педиатрами, ярко свидетельствовали о морфофункциональной и психологической недозрелости шестилетних детей по сравнению с семилетними; неготовности начальной школы к организации обучения шестилеток; специалистами отмечались преимущества условий детского сада для работы с детьми этого возраста.

Перед началом экспериментального обучения здоровыми были 39% детей и 95% имели нормальное физическое развитие. После обучения в условиях, приближенных к школьным, у 92% детей снизился вес, у 25% — гемоглобин в крови, у 48% ухудшилось нервно-психическое здоровье. Более 50% детей тяжело адаптировались к новым условиям, и в конце года около 38% учащихся было отчислено из школы из-за нервно-психических отклонений.

Кроме того, по официальным данным Минздрава РФ, показатели здоровья детей, обучающихся в школе с шести лет, значительно ниже, чем у детей, поступивших в школу в семилетнем возрасте.

Таким образом, эксперимент показал нецелесообразность массового перехода детей к обучению с шести лет. И Федеральный закон «Об образовании» справедливо определяет срок поступления детей в школу: не ранее шести лет шести месяцев и не позднее восьми лет.

Парамонова Л. А., Тарасова К. В., Алиева Т. И., 2005. С. 14.

Казалось бы, посещение детьми детского сада создает наиболее благоприятные условия для безболезненного перехода ребенка в школу вследствие преемственности между этими ступенями образования, связанной с более ранним обучением дошкольников по программам 1-го класса и формированием у детей школьных навыков. Однако, отмечает Н. П. Локалова (2009), «практика обучения показывает, что это не только не обеспечивает психологически плавный переход детей к школьному обучению, но даже, наоборот, нередко формирует у них отрицательное отношение к школе и учению» (С. 110).

Сейчас работа детского сада оценивается по тому, как дети готовы к школе, что проверяется через сформированность простейших школьных умений и навыков к моменту выпуска из сада (6–7 лет). В результате детские сады перестали заниматься психическим развитием своих воспитанников: перестали уделять внимание развитию игровой деятельности, очень мало времени отводится для чтения хороших детских книг, развития речи детей. От того, что школа вторглась в дошкольное детство, существенно ухудшилось психическое развитие детей. Это хорошо понимают педагоги-дошкольники и психологи.

Уже сегодня наши первоклассники развиты хуже, чем их сверстники в середине прошлого века, вследствие того, что с 5–6 лет сегодняшние дошкольники почти не играют, а в основном учатся в подготовительных к школе группах.

Гуткина Н. И., 2005. С. 10–11.

Чтобы сформировать у ребенка психологическую готовность к школьному обучению, не надо его раньше времени отправлять в школу. Ему необходима разнообразная интересная жизнь, в которой он приобретает всесторонний игровой опыт, учится содержательному общению и взаимодействию со взрослыми и сверстниками, имеет возможность музицировать, рисовать, конструировать. Он должен много и разнообразно двигаться, развивать координацию движений и укреплять мелкую моторику. Все это и будет его *психологической подготовкой* к школе.

Кравцова Е. Е., 2005. С. 37.

В течение нескольких последних десятилетий у детей отмечался процесс акселерации (ускорение развития). В связи с этим традиционный кризис семи лет, появление которого служит одним из показателей готовности ребенка к школе, стал наступать раньше — в 5–6 лет. На современном же этапе развития человека процесс акселерации меняется обратным процессом — деселерацией (замедление развития). Поэтому предшкольный скачок в психическом развитии возникает у детей на 1,5–2 года позже — в возрасте 7–8 лет (Рудкевич Л. А., 2005). Теперь, приходя в школу даже в семилетнем возрасте, дети, не пройдя необходимый путь биологического развития в целом и физиологического развития мозга в частности, оказываются не готовыми к ней и психологически, испытывая значительные трудности в процессе адаптации к требованиям школы и условиям учебного процесса.

Локалова Н. П., 2009. С. 111.

Возникает вопрос: какие педагогические мероприятия требуется провести в отношении шестилетних детей для определения их готовности к школе и профилактики негативных проявлений в поведении детей? Е. Е. Сапогова считает, что

прежде всего необходимо своевременно выделить тех детей, которые начинают утрачивать интерес к игре, и тех, которые играют на примитивном уровне. Для первых детей будет полезно выполнение специальных заданий, поручений, «своих» дел в группе. Их надо больше занимать рисованием, лепкой, аппликацией, конструированием. Заставлять играть их не следует. На учебных занятиях таким детям надо предлагать задания, имеющие вид учебной задачи, дающие продуктивный результат.

Для детей, больше интересующихся игрой, могут быть полезны игры более высокого уровня (устроить представление в детском театре с распределением ролей, в процессе игры предложить ребенку сделать недостающий предмет самому), игра вместе с воспитателем. На занятиях нужно предлагать детям задания, имеющие игровые, внешне привлекательные моменты, чаще хвалить их, не упрекать за неуспех, проводить сравнения в их пользу. Во время занятий делать больше пауз — музыкальных, физкультурных. Материал при объяснении желательно дробить на мелкие порции, организовывать его усвоение в игре, связанной одной общей идеей («Путешествие по Стране грамотеев», «Царство математических ловушек»).

18.3. Мотивы поступления в школу

Эти мотивы не равнозначны мотивам обучения, так как потребностями, приводящими ребенка в школу, помимо *познавательной* могут быть: *престижная* (повышение своего социального положения), *стремление к взрослости* и желание называться уже школьником, а не детсадовцем, желание быть как все, не отставать в исполнении социальных ролей от сверстников. Поэтому целями удовлетворения потребностей могут быть как учеба, так и хождение в школу для выполнения роли ученика, школьника. В последнем случае школьники добровольно выполняют все нормы и правила поведения в школе как соответствующие принятой ими роли. При этом они не всегда стремятся понять, для чего нужно делать то, что им велит учитель: раз велел, значит нужно. Даже скучную работу они выполняют тщательно, так как полученные задания кажутся им важными.

Обе эти потребности могут совпадать, но могут и расходиться. Например, ребенок хочет учиться, и даже не обязательно в школе, и наоборот, ребенок хочет ходить в школу, но не очень хочет учиться.

По поводу соотношения этих потребностей Л. И. Божович (1969) пишет: «Первоначально мы предполагали, что основным мотивом для поступления в школу детей старшего дошкольного возраста является желание новой обстановки, новых впечатлений, новых, более взрослых товарищей. Такого толкования придерживаются и другие психологи и педагоги, так как на него наталкиваются многие наблюдения и факты. Дети 6–7 лет явно начинают тяготиться обществом младших дошкольников, они с уважением и завистью смотрят на учебные принадлежности старших братьев и сестер, мечтают о том времени, когда им самим будет принадлежать весь набор таких принадлежностей. Может даже показаться, что для дошкольника желание стать школьником связано с его стремлением играть в школьника и школу. Однако уже в беседах с детьми такое представление оказалось поставленным под сомнение. Прежде всего обнаружилось, что дети в первую очередь говорят о своем желании

учиться, поступление в школу выступает для них в основном как условие реализации этого желания. Это подтверждается и тем, что не у всех детей желание учиться совпадает с желанием обязательно ходить в школу. В беседе мы пытались развести то и другое и часто получали ответы, позволяющие думать, что именно стремление учиться, а не только внешние атрибуты школьной жизни являются важным мотивом поступления в школу» (С. 218–219).

Думается, что Л. И. Божович слишком оптимистично оценивает мотив поступления детей в школу. По крайней мере, нельзя сбрасывать со счетов и другие причины, в частности выполнение требований родителей. Главным же в приведенном высказывании Л. И. Божович является то, что *мотивы посещения школы следует отличать от мотивов обучения*. Эти мотивы в организации поведения и учебной деятельности детей могут действовать в одном направлении, а могут и расходиться.

В мотив обучения могут входить следующие причины (мотиваторы): интерес к учению вообще (основанный, вероятно, на потребности в новых впечатлениях от приобретения знаний); стремление проявлять интеллектуальную активность; чувство долга перед обществом, родителями, учителем; желание получить образование в связи с пониманием его необходимости для жизни и профессиональной деятельности; желание заслужить похвалу, удовлетворить свое тщеславие (быть отличником) (Матюхина М. В., 1984).

Наличие же у дошкольников только социально-ролевых мотивов посещения школы и отсутствие мотива обучения свидетельствует об их неготовности к школе. О мотивационной готовности детей 6–7 лет к школе свидетельствуют их отношение к обучению как к серьезной общественно значимой деятельности, эмоциональная расположенность выполнять требования взрослых, познавательный интерес к окружающей действительности, стремление овладевать новыми знаниями и умениями.

Закрепление мотива посещения школы во многом зависит, как показали Н. А. Березовин и Я. Л. Коломинский (1975), от того, как учитель относится к учащимся. Авторы выделили пять стилей отношения учителя к школьникам: активно-положительный, ситуативный, пассивно-положительный, пассивно-отрицательный и активно-отрицательный. На вопрос: «Хотел бы ты вернуться назад в детский сад?» все учащиеся активно-положительных учителей ответили отрицательно; у пассивно-положительных учителей ответили положительно 29% учеников; при ситуативном стиле учителя таких ответов было уже 33, при пассивно-отрицательном — 58, а при активно-отрицательном — 67%.

18.4. Школьная дезадаптация

Переход из детского сада в школу является одним из переломных моментов в жизни ребенка. Изменение окружающей обстановки, привычных условий, сферы общения, ритма жизни, повышение требований к самостоятельности и ответственности, интенсивные умственные нагрузки приводят к эмоциональной напряженности, тревожности. Период адаптации у первоклассников обычно составляет 4–7 недель. В адаптационный период некоторые дети обнаруживают повышенное возбуждение, они очень шумны, кричат, бегают по коридору на переменах, а на уроках часто отвлекаются; другие же, наоборот, скованы, зажаты, излишне робки, стараются держаться незаметно, при малейшей неудаче или замечании плачут. У некоторых детей нарушается сон, ап-

петит. Они становятся очень капризными, у них вдруг возрастает интерес к игрушкам, к книжкам для совсем маленьких детей, увеличивается количество заболеваний.

> Трудности, возникающие у учащихся в связи с пребыванием в школе, обозначают как школьную дезадаптацию. Это образование неадекватных механизмов приспособления ребенка к школе в форме нарушений учебы и поведения, конфликтных отношений, психогенных заболеваний и реакций, тревожности, искажений в личностном развитии. Дезадаптированный ребенок не только тот, кому трудно учиться и общаться в соответствии с принятыми нормами, но и тот, кому успешное обучение или общение дается за счет высоких психологических затрат (повышенная тревожность, низкая самооценка, нервные и психосоматические заболевания).
>
> Дорохина Т. В., 2003. С. 132.

Изучению школьной дезадаптации посвящено много работ (Баркан А. И., 1996; Диагностика школьной дезадаптации, 1993; Каган В. Е., 1984; Костина Л. М., 2004; Максимова М. В., 1994; Новикова Е. В., 1985, 1987; Сурогина Н. К., 1998; Цукерман Г. А., 1994 и др.).

Т. Н. Немыкина и О. Я. Будникова (2005) выявили, что у 21,8% первоклассников имелся высокий уровень дезадаптации, а у 39,7% — средний уровень. По данным О. Е. Аксеновой (2003), у детей 2–4-х классов синдром школьной дезадаптации имелся у четверти школьников.

Причинами ее появления по мере обучения в школе могут быть разные факторы, например школьная тревога, страхи. Н. К. Сурогина (1998) выявила, что страхи и опасения, связанные со школой и обучением, имеются у 72% детей 7–9 лет. Страхи и неуверенность в отношениях с учителем присутствуют у 53% детей. По данным Ю. В. Тихоновой (2005), 80% учеников младших классов испытывают тревогу при проверке знаний; 65,7 — испытывают негативные эмоции, связанные с различными формами включения в жизнь школы; 60 — боятся учителей; страхом самовыражения страдают 51,4% младших школьников.

Факторы, вызывающие школьную дезадаптацию, разнообразны. Среди них имеются и медицинские: минимальные мозговые дисфункции, синдром дефицита внимания и гиперактивности, неврозы и невротические реакции, неврологические заболевания, психические расстройства. Среди учащихся начальной школы со школьной дезадаптацией эти причины встречаются в одной трети случаев (Заваденко Н. Н. с соавт., 1999).

Причиной дезадаптации может стать творческая нереализованность учеников (Максимова С. В., 2001). Одаренные дети, чьи реальные достижения ниже их возможностей, переживают серьезные проблемы в личностной и эмоциональной сфере (Хорвиц Ф. Д., Байер О., 1988). Выделяют три основных типа проявления школьной дезадаптации (Вострокнутов Н. В., 1995):

1) неуспех в обучении по программам, соответствующим возрасту ребенка, включающий такие признаки, как хроническая неуспеваемость, а также недостаточность и отрывочность общеобразовательных сведений без системных знаний и учебных навыков (когнитивный компонент школьной дезадаптации);
2) постоянные нарушения эмоционально-личностного отношения к отдельным предметам, обучению в целом, педагогам, а также перспективам, связан-

ным с учебой (эмоционально-оценочный компонент, личностный компонент школьной дезадаптации);

3) систематически повторяющиеся нарушения поведения в процессе обучения и в школьной среде (поведенческий компонент школьной дезадаптации).

У большинства детей, имеющих школьную дезадаптацию, выражены все три указанных компонента, однако может наблюдаться преобладание одного из них, что зависит от возраста и этапов личностного развития и от конкретных причин, приводящих к формированию школьной дезадаптации.

Как отмечает М. В. Максимова (1994), в начале учебного года у первоклассников наблюдаются трудности в общении, неумение установить контакт, осуществить совместную деятельность, сложности в приспособлении к быстрому темпу уроков.

К концу учебного года характер трудностей меняется: увеличивается число детей с отрицательным отношением к школе в целом (с 10% в начале до 40% к концу 1-го класса), а также с негативным отношением к ряду учебных предметов. Увеличивается количество детей с двигательной расторможенностью, неустойчивой работоспособностью, повышенной тревожностью, нередко страхом по отношению к школе.

У третьеклассников основными трудностями являются: отсутствие интереса к школе, сложности с произвольной регуляцией, повышенный уровень тревожности и т. д.

Выделяют следующие формы школьной дезадаптации (Беличева С. А.): социально-педагогические и психосоциальные.

Социально-педагогические формы дезадаптации включают трудности обучения, трудности поведения и трудности межличностного взаимодействия.

Трудности обучения проявляются в следующих формах: низкая учебная продуктивность, дефицит регуляции учебной деятельности, несформированная внутренняя позиция школьника, интеллектуальная пассивность, неуспешность, школьная незрелость, пониженная обучаемость, интеллектуальная недостаточность.

Трудности поведения проявляются в гиперкинетическом синдроме (чрезмерная активность, неусидчивость, расторможенность и др.), систематическом невыполнении школьных требований, неадекватном реагировании (обидчивость, упрямство, негативизм, агрессивность и т. д.), девиациях (недостаток социальной нормативности поведения).

Трудности межличностного взаимодействия включают смысловые барьеры (взаимонепонимание учителя и учащегося), конфликтность, нарушение межличностных отношений с учителем и одноклассниками.

Психосоциальные (психогенные) формы дезадаптации включают специфические личностные феномены, аффективные состояния и невротические состояния.

Специфические личностные феномены проявляются в следующих формах: особенности личностной структуры, личностная незрелость, возрастные дисфункции.

Аффективные и невротические состояния учащихся имеют негативный астенический характер и подробно рассмотрены В. Е. Каганом.

Психогенная школьная дезадаптация, по В. Е. Кагану (1984), это психогенные реакции, психогенные заболевания и психогенное формирование личности школьника, причинами которых являются различные школьные факторы психического характера, приводящие к нарушению субъективного и объективного статуса ребенка в школе и затрудняющие учебно-воспитательный процесс.

При постепенном развитии психогенной школьной дезадаптации, пишет В. Е. Каган, — преобладают астенические нарушения: «Сначала они обнаруживают себя лишь в сфере обучения и легко компенсируются во внеучебных занятиях: утомляемый, подавленный, жалующийся в течение учебного дня на головные боли и т. д. ребенок “оживает”, выйдя из школы, в выходные дни, в каникулярное время. <...> В дальнейшем сомато-вегетативные проявления невротизации (утомляемость, головные боли, нарушения сна и аппетита и др.) могут становиться регулярными, а при наличии особенностей соматической конституции или врожденной слабости центральных регулирующих механизмов — оформляться в картины так называемых системных неврозов с нарушением деятельности физиологических систем (терморегуляции, пищеварения, дыхания, после 10 лет — сердечно-сосудистой и др.). Многие дети на этом этапе могут не посещать школу.[1] <...> Если тот или иной тип невротического реагирования поддерживается в течение 2–3 лет и более, это знаменует собой переход к психогенному формированию личности. При этом данный тип невротического реагирования становится устойчивым свойством личности, изменяет структуру характера» (С. 93).

В. Е. Каган отмечает, что «в ряде случаев психогенная школьная дезадаптация остается скрытой и от педагогов, и от семьи. Чаще всего мы наблюдали это у детей с чертами акцентуации по психастеническому типу. Благодаря своей тревожной обязательности, известной гиперсоциальности они оцениваются как “надежные”, часто выполняют множество общественных нагрузок, не отделяя в учебе и общественной работе главное от второстепенного и стремясь сделать все как можно лучше. Когда перегрузка становится явной, их стремятся освободить от нагрузок вообще. Но полную свободу от нагрузок они переносят еще хуже, чем перегрузки, теряя подтверждение своей социальной ценности. Эти дети нуждаются в особом внимании, так как идущая на добрых побуждениях, но неадекватная помощь может углублять дезадаптацию» (С. 30).

По данным В. Е. Кагана (1984), психогенная школьная дезадаптация имеется у 15–20% детей школьного возраста, и они нуждаются в кратковременной либо более или менее систематической психотерапии. Соотношение мальчиков и девочек, подверженных дезадаптации, колеблется в пределах 4–6 : 1. Это объясняется, полагает В. Е. Каган, как более высокой уязвимостью психики мальчиков, так и полоролевыми особенностями развития и воспитания: воспитательное давление на девочек меньше, а диапазон приемлемости взрослыми особенностей их поведения и успеваемости шире; субъективный компонент дезадаптации и его поведенческие проявления носят более камерный характер, а компенсация за счет включения других видов деятельности и ценностных ориентаций достигается легче; преимущественно женский педагогический состав школы создает для девочек лучшие условия, чем для мальчиков.

Как отмечает В. Е. Каган, «одним из условий успешности профилактики и коррекции психогенной школьной дезадаптации является четкое понимание того, что она отражает не слабость ребенка и не только недостатки школы или семьи, а является проявлением нарушенных отношений в системе “школа—ребенок—семья”» (С. 94).

---

[1] Мне известен случай, когда у девочки-первоклассницы начиналась рвота, как только она приближалась к зданию школы.

Первые дни пребывания ребенка в школе требуют целенаправленной работы по формированию у него установки на преодоление трудностей и способности получить удовлетворение от познания. Нами была разработана программа психологических занятий, которая позволяет формировать такую установку в доступной для детей форме — прежде всего в форме игры и сказок. Через игровые роли и сказочные образы дети получают возможность осознавать собственные трудности, их причины и находить пути преодоления, что позволяет первоклассникам лучше адаптироваться к обучению в школе.

Ситуации, в которые попадают герои сказок, проецируются на реальные школьные проблемы, ребенок получает возможность посмотреть на них со стороны и сопоставить проблемы героя с собственными трудностями, отреагировать на неприятные эмоции, связанные со школой, научиться действовать более эффективно в новой обстановке.

Продолжительность сессии 1,5 месяца, каждое занятие длится по 30–40 минут. Количество детей в группе — от 8 до 10 человек, это ученики, которые испытывают определенные трудности в адаптации к школе. Принцип отбора следующий: дети, не посещавшие детский сад, мало общавшиеся со сверстниками; дети, у которых наблюдаются ярко выраженные функциональные отклонения, нарушения сна и другие признаки невротизации.

Шадская А. А., 2002. С. 118–119.

Как отмечает М. Н. Олекс (2003), «особое внимание в последнее время стало уделяться проблеме адаптации учащихся старших классов. Чаще всего это связано с такими явлениями в образовании, как формирование профильных классов и поступление после окончания 9-го класса в другие образовательные учреждения: техникумы, колледжи, СПТУ и т. д. В каждом случае учащийся сталкивается с новой социальной ситуацией, с новым образовательным пространством. Это влечет за собой усиление умственных, эмоциональных и физических нагрузок, усложнение требований к интеллектуальным возможностям и личности. В момент смены ситуации у ребенка чаще возникают дезадаптивные процессы, порождающие противоречивые моменты в становлении его личности».

Дезадаптация в подростковом возрасте более тесно связывается с личностными проблемами учащихся, в частности с эмоционально-аффективными переживаниями, проистекающими из осознания себя в новой роли. Основной причиной дезадаптации старшеклассника считается невозможность для подростка найти в пространстве «свое место», где он может быть принят таким, каков он есть, сохранив свою идентичность, потенции и возможности для самореализации и самоактуализации (Морозова Н. В., 1996). Это, в свою очередь, препятствует развитию ведущей деятельности, формированию новообразований возраста, тем самым отодвигая реальный план развития от оптимального.

По данным М. Н. Олекс, наиболее проблемные показатели по всем характеристикам оказались у учеников, пришедших в новую для них школу. Среди «старых» учеников также можно выделить группу в 15–20% детей, которые продемонстрировали похожие проблемы. Самыми яркими среди них оказались следующие: неудовлетворенность своим положением в социуме, низкие показатели принятия себя, реже — других, отсутствие друзей в новом коллективе, наличие защитных реакций, низкая самооценка, непонимание со стороны окружающих. На основании полученных данных можно предположить наличие взаимосвязи особенностей эмоционально-аффективной сферы личности с осознанием себя в новой роли.

18.5. Дидактогении

Неправильное отношение педагога к ребенку (угрозы отчисления, нечуткость) может привести к возникновению у него невротических состояний. Это явление называется *дидактогенией*. А. Л. Гройсман (1984) приводит ряд примеров проявления дидактогении: «Учительница, накричав на второклассника, потребовала у него дневник. Второклассник после школы был обнаружен на улице в состоянии полной дезориентировки, рассеянности. Он в беспамятстве выкрикивал: “Где же дневник?” Родители вынуждены были обратиться за помощью к психоневрологу. <...> Учительница одной из сельских школ отсоветовала семикласснице играть в школьном спектакле героиню, сказав девочке, что она некрасива. Школьница дома долго рыдала, а затем уехала в Москву в Институт красоты, чтобы сделать пластическую операцию» (С. 129).

У школьников наблюдаются также *дидаскогенные* (от греческого «дидаско» — обучаю) неврозы, связанные с контрольными работами, экзаменами, вызовами к доске и т. п. и сопутствующим им эмоциональным напряжением. Как отмечает А. Л. Гройсман, чаще всего эти неврозы возникают у замкнутых, застенчивых, тревожно-мнительных, неуравновешенных и инертных учащихся. У них появляется состояние оторопелости, растерянности, тревоги и забывчивости. «Заявления педагога в присутствии других об учебной неспособности школьника, критика его ошибок, подчеркивание невыполнимости для него “такого простого” задания, придирчивое внимание на людях, ведущее к покраснению, смущению, дрожи, заиканию и другим явлениям нервной напряженности, способствует еще большей их фиксации и в ряде случаев переходу в затяжные невротические расстройства» (С. 129).[1]

У учащихся младших классов психогенные состояния выражаются в страхе разлуки с матерью (фобия школы), опасении трудностей в учебе (школьный страх), боязни учителя. По данным Н. К. Сурогиной (1998), у школьников 7–9 лет в 72% случаев присутствуют страхи, связанные со школой и обучением, в 53% — с неуверенностью в отношениях с учителем. В старших классах больше всего учащиеся боятся неудачи на экзаменах и контрольных.

Среди факторов, невротизирующих ребенка, Н. Ф. Маслова (1973) выделяет авторитарный стиль руководства учителя, которому она приписывает следующие недостатки: учитель работает не с классом в целом, а один на один с учеником, отталкивается от своих особенностей и общих шаблонов, не учитывает индивидуальности ребенка; оценивает личность ребенка с позиций функционально-делового подхода, учитывая лишь непосредственный результат сиюминутной деятельности ребенка и исходя из своего настроения. Учитель с авторитарным стилем имеет заведомо негативные установки, которые увеличиваются со стажем работы. Отношения к мальчикам и девочкам, успевающим и неуспевающим школьникам у него сильно различаются. За внешним благополучием, часто достигаемым таким педагогом, скрываются изъяны, невротизирующие ребенка.

[1] В силу ограниченности объема книги невозможно достаточно подробно изложить содержание интересной статьи А. Л. Гройсмана о неврозах у школьников. Поэтому советую педагогам обратиться самим к этой работе для более тщательного ознакомления с причинами, приводящими к неврозам учащихся, чтобы избежать ошибок при обучении и воспитании детей. По этой же теме имеются публикации Г. Эберлейна (1981), Е. К. Яковлевой и Р. А. Зачепицкого (1959) и др.

ГЛАВА 19

Психология учения

Учение — это познавательная деятельность учащихся, направленная на усвоение системы знаний и приобретение умений для последующего их применения на практике.[1] Отсюда: учение — это всегда активный процесс со стороны учащегося, это не просто вкладывание педагогом в голову учащегося знаний, а усвоение их самим учеником, образование из полученных сведений определенной системы, определенного взгляда на что-либо.

19.1. Познавательная активность как основа учения детей

Известно, что начиная с четырех лет дети проявляют большую познавательную активность, не только исследуя различные предметы (что они делали и до этого), но и задавая взрослым массу вопросов. Поэтому познавательная активность детей дошкольного и младшего школьного возраста носит характер спонтанной вопросительности, когда ребенок проявляет любознательность к широкому кругу объективной действительности. Задавая вопросы, ребенок стремится понять сущность конкретных предметов и явлений, найти связи и зависимости между ними, сопоставить новый опыт с предшествующими знаниями, найти сходство и различие, хочет проникнуть за пределы воспринимаемого им мира.

Существуют различные подходы к классификации вопросов. Э. А. Баранова (2007), базируясь на классификациях, разработанных Н. Бабич, А. И. Сорокиной, Н. Б. Шумаковой, предлагает свой подход. Она делит все вопросы на поисковые и непоисковые.

Поисковые вопросы представляют собой форму вербальной поисковой (исследовательской) активности, возникающей при дефиците информации об объекте и направленной на получение необходимой информации о нем. Они включают четыре группы вопросов: продуктивные, идентификационные, вопросы-подсказки, вопросы-уточнения.

---

1 В. В. Давыдов (1977б) подчеркивает, что «собственно учебную деятельность не следует отождествлять с более широкими понятиями “учение” и “обучение”, которые характеризуют процессы усвоения определенных знаний и умений в самых различных видах деятельности (например, игровой, трудовой и т. д.)» (С. 41).

Продуктивные вопросы направлены на получение сведений и требуют ответа; делятся:

- на целевые — выясняющие предназначение, функцию вещи (Зачем? Для чего? Кому необходима?);
- на устанавливающие — нацеленные на установление объектов (Что это?);
- на определительные — нацеленные на выяснение возможных характеристик объекта (Какой? Сколько? Где?);
- на причинные — ориентированные на установление связей с другими объектами, выявление структуры, строения объекта (Почему? Как? С чем связан? Из каких частей состоит?).

Идентификационные вопросы выражаются в форме конкретного предположения вопросительного характера, они направлены на идентификацию объекта и его характеристик, делятся:

- на вопросы-дефиниции, представляющие собой выдвижение конкретных версий по поводу самого объекта (Это то?);
- на гипотетико-определительные вопросы, связанные с выдвижением предположений о свойствах и характеристиках объекта (Это такого цвета? Это такой формы? Это растет там? и т. п.).

Вопросы-подсказки нацелены на восполнение информации подсказывающего характера (С какой буквы? Сколько букв в слове?).

Вопросы-уточнения предусматривают уточнение ребенком ставящейся перед ним задачи (Что нужно делать?).

Непоисковые вопросы поделены на три группы: *коммуникативные* (для установления контакта), *оценочные* (для оценки хода осуществляемой деятельности) и *отвлеченные*.

С возрастом вопросы усложняются, у детей появляются неудовлетворенность ответами, сомнения и несогласия (Рамонова К. М., 1961; Сирбиладзе П. Г., 1966; Сорокина А. И., 1945). В то же время по сравнению с пиком вопросительной активности в возрасте 4–5 лет (Сирбиладзе П. Г.) или, по другим данным (Бабич Н., 1984), в 5–5,5 лет, на пороге прихода в школу число задаваемых детьми вопросов снижается (Шумакова Н. Б., 1985; Jersild, 1968; Hurlock, 1956). Ученые объясняют это снижение по-разному. Н. Бабич связывает его с негативным влиянием систематических форм обучения на развитие любознательности, креативности и уверенности в себе. Н. Б. Шумакова указывает, что одной из причин снижения количества вопросов является то, что дети начинают задавать вопросы самим себе, используя их как инструмент самопознания. Поэтому в действительности число вопросов не снижается, просто они переходят на качественно иной уровень: у старшего дошкольника появляется способность к обобщенному, опосредствованному познанию, абстракции, умственной переработке впечатлений, что создает основу для самостоятельного мышления.

Обстоятельный анализ спонтанной вопросительности детей младшего школьного возраста представлен в работе А. Н. Юшкова (1997). Он отмечает, что к концу 1-го класса в вопросах детей обнаруживается их способность удивляться тому, что

один и тот же объект может пониматься разными учениками по-разному. Поддержка учителем всех высказывающихся и задающих вопросы приводит к тому, что к концу 2-го класса в вопросах, обращенных к учителю, появляется желание получить экспертную оценку высказанного. В 3-м классе, по данным А. Н. Юшкова, дети способны задавать концептуальные вопросы, фиксирующие проблемность в предметном содержании урока. Эта форма обращенности ко взрослому обнаруживает особое отношение к нему как к знатоку предмета и фиксирует теперь новое место взрослого в диалоге — от взрослого ожидается не оценка «гипотез», а способность обсуждать предложенные версии детей.

Баранова Э. А., 2007. С. 47.

По данным Э. А. Барановой, подавляющая часть вопросов, задаваемых детьми 5–8 лет, носит поисковый, познавательный характер. Среди них первое место во всех возрастных группах занимали идентификационные вопросы, однако у детей семи лет их количество резко уменьшалось (с 75 до 50%) при одновременном увеличении количества продуктивных вопросов.[1]

19.2. Мотивы учебной деятельности в школе

Учебная деятельность занимает практически все годы становления личности, начиная с детского сада и заканчивая обучением в средних и высших профессиональных учебных заведениях. Получение образования является непременным требованием к любой личности, поэтому проблема отношения к учению, мотивов учения является одной из центральных в педагогике и педагогической психологии.[2] Отсюда и обилие работ в этом направлении (Божович Л. И., 1969; Морозова Н. Г., 1967; Славина Л. С., 1972; Матюхина М. В., 1984; Мильман В. Э., 1987; Маркова А. К., 1984; Лингарт Й., 1970; Stones, 1967; и др.).

Г. Розенфельд (Rosenfeld, 1973), например, выделил следующие контент-категории (мотивационные факторы) учения:

- обучение ради обучения, без удовольствия от деятельности или без интереса к преподаваемому предмету;
- обучение без личных интересов и выгод;
- обучение для социальной идентификации;
- обучение ради успеха или из-за боязни неудач;
- обучение по принуждению или под давлением;
- обучение, основанное на понятиях и моральных обязательствах или на общепринятых нормах;
- обучение для достижения цели в обыденной жизни;
- обучение, основанное на социальных целях, требованиях и ценностях.

[1] Желающие более детально ознакомиться с возрастной динамикой задаваемых детьми вопросов могут обратиться непосредственно к статье Э. А. Барановой (2007).

[2] По данным Ю. Н. Кулюткина (1983), мотивация учения школьников, воспитание у них положительного отношения к учению, формирование познавательных интересов считают одной из актуальных проблем, стоящих перед школой, 62% учителей.

В случае отсутствия интереса к учению мотивация, которую формирует традиционная школа, — это или принуждение, или соперничество (Лишин О. В., 1997).

А. К. Маркова с соавт. (1990) дают следующую классификацию учебных мотивов:

- познавательные (определяют отношение учащихся к содержанию учения, желание учиться и стать образованным);
- широкие познавательные мотивы (появляются как интерес к новым занимательным фактам и закономерностям);
- учебно-познавательные мотивы (направлены на усвоение способов добывания знаний);
- мотивы самообразования;
- социальные мотивы (стремление быть полезным обществу);
- позиционные мотивы (стремление занять достойное место в классе);
- мотивы социального сотрудничества (направленность на взаимодействие с партнером).

Выделяют мотив самосовершенствования, мотив аффилиации (потребность в общении с друзьями) и др.

Школьники наиболее высоко оценивают следующие мотивы: «Хочу иметь знания, чтобы быть полезным обществу», «Хочу быть культурным и развитым», «Нравится узнавать новое», «Хочу продолжить образование», «Хочу подготовиться к избранной профессии», «Хочу радостно преодолевать трудности». Престижные мотивы («Привык быть в числе лучших», «Не хочу быть худшим», «Приятно получать одобрение», «Привык все делать хорошо») получали меньшие оценки, но самые низкие оценки давались мотиву «Стараюсь избегать неприятностей». Однако первая группа мотивов скорее была «знаемой», чем реально действующей, побуждающей к учению, — в качестве таковых в реальности оказались престижные мотивы.

Однако простое перечисление таких факторов очерчивает лишь область обсуждения вопроса, выявляет ведущие мотиваторы учения, но не раскрывает целостную структуру мотива учения, причинно-следственные зависимости между его компонентами. Поэтому требуется не столько классификация мотивов — конкретных причин осуществления субъектами учебной деятельности, сколько соотнесение их с блоками мотива и стадиями мотивационного процесса, учитывающее возраст и пол учащихся, ситуацию в семье, социальное происхождение и другие моменты. К сожалению, таких исследований в психологии почти нет.

Попытку подойти к мотивам учения с позиции сочетания у одного и того же учащегося различных мотивационных факторов предпринял финский психолог К. Вепсяляйнен (1987), взяв за основу контент-категории Розенфельда. Им выделены своеобразные мотивационные типы. Первый тип характеризуется хорошей успеваемостью, сочетанием чувства долга и ответственности с зависимостью от авторитетов; второй — принятием образования как значимого фактора (необходимость посещения школы), отсутствием специальных интересов и низкой мотивацией к достижениям в школе; третий — зависимостью от авторитетов, отсутствием чувства долга и ответственности; четвертый — стремлением к достижениям в школе, чувством долга и ответственности и отсутствием боязни неудачи; пятый —

сочетанием стремления к успеху и боязни неудачи с чувством долга и ответственности и т. д. Однако им были обследованы только учащиеся 7-х и 9-х классов, что не позволило выявить возрастную динамику этих типов учащихся.

В. С. Невельштейн (1971) изучил динамику отношения школьников к учебе, которая показывает, что с увеличением срока пребывания в стенах школы катастрофически возрастает неудовлетворенность учащихся процессом обучения (табл. 19.1).

Таблица 19.1. Динамика отношения к учебе школьников, процент ответов

Варианты ответов	Классы			
	4-й	5-й	9-й	10-й
Нравится, скорее нравится	13,5	23,3	22,5	15,0
Нравится, но очень надоедает	8,0	33,3	47,5	62,5
Хочу учиться, но часто бывает трудно	78,5	43,4	30,9	22,5

Очевидно, это общая тенденция, так как, по данным Т. Н. Мальковской (1967), удовлетворение по избранным предметам испытывали только 52% старшеклассников.

Н. Г. Морозова (1967) отмечает, что существует два пути формирования положительного отношения к учению.

Один путь — через положительные переживания, связанные с тем, что сопровождает усвоение учебного материала. Этот путь особенно важен при полном отсутствии интереса к учению, и особенно на раннем этапе школьного обучения. Если эмоции новизны, интересности, увлеченности повторяются достаточно часто, то они перерастают в положительную долговременную установку на процесс учения. На этом этапе учителю нужно стремиться устранять отрицательные эмоции, в том числе и чрезмерную психическую напряженность. Возникновение стойких отрицательных эмоций, переносимых на весь учебный процесс, приводит к резкому снижению уровня мотивации учебной деятельности и подмены внутренней причины учения внешней («учусь ради получения аттестата»).

Положительные переживания могут возникать у учащихся в результате успешности их учения. В. Шрадер (1984) отмечает, что в случае успеха в обучении у ученика может возникнуть положительное отношение к учению даже в том случае, если раньше у него было безразличное или даже отрицательное отношение.

М. Т. Дригус (1979) считает, что необходимым условием формирования положительного отношения школьников к учению является включенность их в оценочную деятельность.

Другой путь — формирование сознательного отношения к учению, понимание его значимости, его личного и общественного смысла. Этот путь имеет большое значение в среднем и особенно старшем школьном возрасте. Однако и в младших классах учитель должен стараться в доступной для учащихся этого возраста форме довести до их сознания смысл и значение учения.

Данные исследований свидетельствуют о том, что возрастает число тех, кому учиться в школе неинтересно, кто учится по необходимости. В 2001 году доля таких учащихся составила 5%, в 2003 — 8, в 2005 году — 12, в 2007 — 21%. С интересом ко всем

предметам учились лишь 8% опрошенных. Другими словами, можно говорить о возникновении реальной угрозы отчуждения от школы значительной части учащихся.

Тряпицына А. П., 2010. С. 4.

По официальным данным Министерства образования и науки РФ, 40% детей не хотят идти в школу, 50% не удовлетворены школьными знаниями и только 10% искренне рады встрече с учителем.

Пичугин С. С., 2010. С. 279.

Отношение к учению в течение обучения в школе меняется (Вепсаляйнен В., 1987). Во многих исследованиях (Божович Л. И., Славина Л. С., 1979; Ильина Т. А., 1984; Морозова Н. Г., 1979; Щукина Г. И., 1977, 1979); показано, что в 4–5-м классах интерес к учению снижается, происходит «внутренний отход от школы» (Леонтьев А. А., 1979).

С возрастом изменяется отношение к разным предметам: оно становится более дифференцированным. Так, по данным В. И. Зацепина (1971б), младшим школьникам нравились 88% всех преподаваемых предметов, старшим школьникам — 77, а студентам и того меньше — 60%.

Т. Н. Мальковская (1971) выявила, что больше половины учащихся видят непосредственную связь между интересом к учебному предмету и тем, как его преподает учитель (большинство школьников отождествляют понятия «хороший учитель» — «интересный предмет»). Кроме того, любимые учебные предметы привлекают учащихся своим научным содержанием, а также тем, что соответствуют их склонностям, помогают подготовиться к выбранной профессии, дают возможность заниматься самостоятельной творческой работой.

Большее внимание учащихся к тому или иному предмету обусловлено, по данным В. И. Зацепина, многими причинами, роль которых зависит от успеваемости. У слабо успевающих старшеклассников все причины выражены примерно одинаково. У сильных и средних учеников основная причина — данный предмет нравится больше других (табл. 19.2).

Таблица 19.2. Причины уделения особого внимания тем или иным предметам, процент ответов

Причины	Учащиеся		
	сильные	средние	слабые
Предмет составляет сущность будущей специальности	16	12	20,8
Предмет труднее других	5	4	20,8
Предмет ведет наиболее строгий преподаватель	5	13	18,2
Предмет ведет наиболее любимый преподаватель	14	18	18,2
Предмет нравится больше других	55	43	15,6
Предмет легко дается	5	10	5,4

Особо следует выделить связь отношения к предмету с отношением к преподавателю, ведущему этот предмет. Как показано В. И. Зацепиным, чем лучше отношение к преподавателю, тем выше учащимися оценивается его предмет (табл. 19.3).

Таблица 19.3. Связь между отношением к преподавателю и к его предмету

Отношение к учителю	Отношение к его предмету, баллов
Очень нравится	4,4
Нравится	3,9
Безразличен	3,6
Не нравится	3,3
Очень не нравится	3,3

Мотивы учебной деятельности и поведения младших школьников

Первоклассников, проучившихся только одну четверть, спрашивали, что им нравится и что не нравится в школе. Будущие отличники и будущие троечники (и неуспевающие) давали разные ответы. Первые подчеркивали ценность учебного содержания и школьных правил («нравится, что уроки задают», «нравятся уроки» и т. п.). Вторые отмечали моменты, связанные с досугом («нравится продленка, там все играем», «нравится, что в школе бывают каникулы»). Хорошо успевающих детей привлекают разные, в том числе самые сложные, учебные предметы, отстающие же проявляют интерес чаще всего к наиболее легким, с их точки зрения, дисциплинам — пению, физкультуре.

Особенностью большинства школьников младших классов является беспрекословное выполнение требований учителя. Социальный мотив учебной деятельности настолько силен, что ученики даже не всегда стремятся понять, для чего нужно делать то, что им велит учитель: велел — значит нужно. Даже скучную и бесполезную работу они выполняют тщательно, поскольку полученные задания кажутся им важными. Это, безусловно, имеет положительную сторону, так как учителю было бы трудно всякий раз объяснять школьникам значение того или иного вида работы для их образования.

А. Г. Грецов и Е. В. Жукова (2001) изучили мотивы учебной деятельности младших школьников (табл. 19.4).

Таблица 19.4. Мотивы учебной деятельности младших школьников, процент случаев

Мотивы	Классы		
	1-й	2-й	3-й
Оценочный	27	27	23
Социальный	25	25	31
Собственно учебный	21	16	24
Игровой	17	20	19
Позиционный	6	7	2
Требование взрослых	4	5	1

Эти данные показывают, что ведущими мотивами учебной деятельности для младших школьников являются оценочный, социальный, собственно учебный и игровой. При этом в 1-м и 2-м классах на первом месте стоит оценка (потребность

в одобрении со стороны учителя и родителей). В 3-м классе на первом месте стоит социальный мотив.

По данным лонгитюдного исследования И. М. Вереникиной (1984), от 6 до 10 лет возрастает число детей, мотивирующих свою учебную деятельность чувством долга (с 15 до 34%) и уменьшается число детей, которые учатся из-за интереса (с 25 до 5%).

Мотивационную роль играют получаемые школьниками *отметки*, однако у школьников 1–2-х классов эта роль своеобразна. По данным Л. И. Божович, они воспринимают отметку как оценку своих стараний, а не качества проделанной работы. Одна ученица уверяла, что учится хорошо, а когда ей указали на плохие отметки, возразила: «Мама говорит, что я хорошо стараюсь». Отметка младшим школьникам кажется важной, если она поставлена за четверть, так как «она ставится не за один какой-нибудь урок, а за все прилежание». Это свидетельствует о том, что первоначально социальный смысл учебной деятельности заключен для детей не столько в результате, сколько в самом учебном процессе.

Отметка в качестве ведущего мотива обучения выступает у более чем половины младших школьников. У трети преобладает престижный мотив, а познавательный интерес называется редко. Такая ситуация не очень благоприятна для процесса обучения, так как ответственность и трудолюбие школьников слабо связаны с мотивом отметки по сравнению с познавательным интересом. Больше того, страх детей перед отметкой, что наблюдается довольно часто, отрицательно сказывается и на результатах учебной деятельности. А. Б. Николаева (1989) провела во вторых классах эксперимент. Детям предъявлялся набор задач для решения на отметку и через некоторое время — внешне измененный набор задач для решения без отметки. Использование отметки снизило результативность решения на 15–20%.

Однако такое отношение к отметке скоро исчезает. Школьники 3–4-х классов начинают тяготиться своими обязанностями, их старательность уменьшается. А учащиеся 5–6-х классов начинают даже дразнить младших школьников за старание, называя их «зубрилками».

Такие сдвиги в мотивационной сфере происходят, как предполагает Л. И. Божович, потому, что не удовлетворяется познавательная потребность учащихся, а это связано с методикой их обучения, в частности с излишним количеством упражнений, направленных на выработку умений. В результате чрезмерно загружается память и недостаточно используется интеллект.

Познавательный интерес у младших школьников как мотив учения проявляется редко, хотя называется учащимися часто. Связано это с тем, что кроме реальных, действенных мотивов есть еще «знаемые» мотивы — например, школьник может заявить, что он учится, чтобы подготовить себя к будущей профессиональной деятельности, хотя он не может объяснить, к какой конкретной.

У младших школьников «знаемые» мотивы часто не соответствуют реальным, побуждающим их к учебной деятельности (Гусева Г. Г., 1983; Матюхина М. В., 1984). По данным Г. Г. Гусевой, диапазон «знаемых» мотивов у учащихся 2–3-х классов весьма широк и включает как познавательные, так и социальные мотивы. В первую тройку вошли мотивы: «Хочу больше знать», «Интересно узнавать новое», «Хочу получать отличные отметки». Последними названы такие мотивы: «Все учатся», «Не хочу, чтобы ругали».

У школьников, хорошо успевающих и проявляющих интерес к знаниям, «знаемые» мотивы совпадают с реальными. У школьников, хорошо успевающих, но без ярко выраженного интереса к знаниям, имеется неполное совпадение тех и других мотивов. У них доминируют мотивы: «Получение отметки», «Похвала» и «Требование». У посредственно и слабоуспевающих школьников основным является мотив избегания наказания. Этот же мотив входит в первую тройку «знаемых» мотивов. Следовательно, отрицательный «знаемый» и реальный мотивы у них совпадают, а положительные «знаемые» («Хочу получать хорошие отметки», «Хочу больше знать») не совпадают с реальными.

М. В. Матюхина отмечает, что не все мотивы осознаются младшими школьниками в одинаковой степени. К плохо осознаваемым относятся мотивы долга и ответственности, благополучия, престижные, целый ряд мотивов, связанных с содержанием и процессом учения (интерес к объекту деятельности, к процессу деятельности, к результату деятельности). Но именно эти мотивы чаще всего выступают в качестве реальных побудителей учебной деятельности. В то же время мотив самоопределения, на который чаще всего указывают школьники, является не реально действующим, а просто «знаемым».

Выделяют внешние, гетерогенные мотивы, содержание которых не имеет ничего общего с мотивами обучения. Они делятся на престижные и принудительные (угроза наказания). Последние, если выражены сильно, создают стрессовые ситуации, отрицательно влияющие на мышление школьников. По данным С. А. Мусатова (1977), значение мотивов избегания санкций, побуждающих к выполнению учебных заданий, усиливается к 3-му классу. При этом снижается доминирование интереса к содержанию школьных предметов.

Очевидно, что мотиваторами учебной деятельности младших школьников могут быть социально-психологические факторы: желание хорошо выглядеть в глазах одноклассников, обожание своего учителя, желание доставить ему удовольствие своим ответом на уроке и получить от него похвалу.

Существенной особенностью учебного мотива младших школьников является невозможность долго удерживать энергию сформированного намерения. Поэтому между созданием у них соответствующего намерения и выполнением его не должно проходить много времени, чтобы это стремление не «остыло». Кроме того, перед младшими школьниками целесообразно ставить не отдаленные и крупномасштабные цели, а ближайшие и небольшие. Например, было выявлено, что в тех случаях, когда ребенку не хочется выполнять какое-либо задание, деление его на ряд небольших отдельных заданий с конкретными целями побуждает ребенка не только начать работу, но и довести ее до конца.

В 3–4-х классах начинает проявляться избирательное отношение школьников к отдельным учебным предметам, в результате чего общий мотив учебы становится все более дифференцированным: появляется как положительное, так и отрицательное отношение к процессу учения в зависимости от интереса к предмету. Однако в этом возрасте познавательные интересы детей, как правило, являются еще эпизодическими. Они возникают в определенной ситуации, чаще всего под непосредственным воздействием урока, и почти всегда угасают, как только урок заканчивается.

Наконец, в этих классах снижается роль учителя в побуждении к учебной деятельности в связи со снижением его авторитета. Это обусловлено и повышением

самостоятельности школьников, и большей их ориентацией на мнение одноклассников.

Выделяют мотив достижения (стремление к успеху) и мотив избегания неудачи, от которых тоже зависит как учебная активность учащихся, так и успешность учения.

У учащихся с высокой успеваемостью ярко выражен *мотив достижения успеха* (желание хорошо выполнить задание), сочетающийся с мотивом получения высокой отметки или одобрения педагога. У слабоуспевающих школьников начальных классов мотив достижения выражен значительно хуже, а в ряде случаев вообще отсутствует.

Мотив избегания неудачи присущ как хорошо успевающим, так и плохо успевающим учащимся младших классов, но у посредственно и слабо успевающих школьников он является основным. Следовательно, отметка важна для них не для поднятия своего статуса, а для избежания наказания. Этот мотив усиливается к 3-му классу в связи со снижением интереса к учению. Почти четверть неуспевающих третьеклассников отрицательно относится к учению из-за того, что у них преобладает мотив избегания неудачи.

Мотивы учебной деятельности и поведения школьников средних классов

Первой особенностью учебной деятельности детей возраста средних классов является возникновение стойкого интереса к определенному предмету. Этот интерес не проявляется неожиданно, в связи с ситуацией на конкретном уроке, а возникает постепенно по мере накопления знаний и опирается на внутреннюю логику этого знания. При этом чем больше узнает школьник об интересующем его предмете, тем больше этот предмет его привлекает (Морозова Н. Г., 1967).

Повышение интереса к одному предмету протекает у многих подростков на фоне общего снижения интереса к учению и аморфной познавательной потребности, из-за чего они начинают нарушать дисциплину, пропускать уроки, не выполняют домашние задания. У этих учащихся меняются мотивы посещения школы: не потому, что хочется, а потому, что надо. Это приводит к формализму в усвоении знаний — уроки учат не для того чтобы знать, а для того чтобы получать отметки. Пагубность такого отношения к учебной деятельности очевидна — происходит заучивание без понимания. У школьников наблюдается вербализм, пристрастие к штампам в речи и мыслях, появляется равнодушие к сути того, что они изучают. Часто они относятся к знаниям как к чему-то чуждому реальной жизни, навязанному извне, а не как к результату обобщения явлений и фактов действительности. У школьников со слабо выраженными мотивами учения не вырабатывается правильный взгляд на мир, отсутствуют научные убеждения, задерживается развитие самосознания и самоконтроля, требующих достаточного уровня развития понятийного мышления. Кроме того, у них формируется привычка к бездумной, бессмысленной деятельности, привычка хитрить, ловчить, чтобы избежать наказания, привычка списывать, отвечать по подсказке, шпаргалке. Знания формируются отрывочные и поверхностные.

Даже в том случае, когда школьник добросовестно учится, его знания могут оставаться формальными. Он не умеет видеть реальные жизненные явления в свете полученных в школе знаний, больше того, не хочет ими пользоваться в обыденной жизни. При объяснении каких-то явлений он старается больше использовать здравый смысл, чем полученные знания. Когда одного школьника спросили, почему он не использует в беседе полученные знания, он заявил: «А разве вы хотите, чтобы я, как в школе, отвечал? Хорошо: вещи плавают, потому что...» Другой, когда его спросили, почему танк раздавит собаку, а человек, если ляжет на нее, — нет, ответил: «Не знаю. По-моему, к собаке физика вообще никакого отношения не имеет» (Божович Л. И., 1969. С. 311).

Все это объясняется тем, что у подростков, как и у младших школьников, еще слабо развито понимание необходимости учебы для будущей профессиональной деятельности, для объяснения происходящего вокруг. Важность обучения «вообще» они понимают, но другие побудительные факторы, действующие в противоположном направлении, все-таки часто побеждают это понимание. Требуется постоянное подкрепление мотива учения со стороны в виде поощрения, наказания, отметок. Не случайно выявлены две тенденции, характеризующие мотивацию учения в средних классах школы. С одной стороны, подростки мечтают о том, чтобы пропустить школу, хотят гулять, играть, заявляют, что школа им надоела, что учение для них тяжелая и неприятная обязанность, от которой они не прочь освободиться. С другой стороны, те же ученики, получив в ходе экспериментальной беседы возможность не ходить в школу и не учиться, сопротивляются такой перспективе, отказываются от нее. Л. И. Божович полагает, что это сопротивление связано с неосознаваемой учащимися потребностью оставаться на уровне тех требований, которые к ним как к школьникам предъявляет общество. Бросить школу, перестать быть учеником значит для них потерять свое общественное лицо. Но это значит и другое — потерять товарищей, общение с ними, потерять смысл своего существования как члена общества. Вероятно, все это так и есть, но возможно и другое — борются два мотивационных образования: мотивационная установка, связанная с перспективой получения образования, и мотив, отражающий состояние учащихся, их усталость от однообразия и постоянной необходимости делать уроки.

Главным мотивом поведения и деятельности учащихся средних классов в школе является, как считает Л. И. Божович, стремление найти свое место среди товарищей. Самой частой причиной плохого поведения подростков является стремление (и неумение) завоевать себе желаемое место в коллективе сверстников; проявление ложной отваги, дурашливость и т. п. имеют ту же цель. Иногда недисциплинированность в этом возрасте означает стремление противопоставить себя классу, желание доказать свою неисправимость.

Неумение найти свое место среди одноклассников вызывает характерное для подростков стремление во что бы то ни стало добиться хороших отметок, даже в том случае, если имеющиеся знания не соответствуют им. Фетишизация отметки свидетельствует о том большом значении, какое приобретает для подростка положение хорошего ученика: оно определяет его социальный статус в классе. Ни до этого возраста, ни после отметка такой мотивационной роли не играла: у младших

школьников она является показателем признания учителем их стараний, а у старших школьников — показателем знаний.

Как отмечает М. В. Матюхина, высокоуспевающие школьники осознают свое отношение к учению, в их мотивационной сфере большое место занимают познавательные интересы. Они имеют высокий уровень притязаний и тенденцию к его повышению. Слабоуспевающие школьники хуже осознают свои мотивы учения. Их привлекает содержание учебной деятельности, но познавательная потребность выражена слабее; у них выражен мотив избегания неприятностей, а уровень притязаний невысок. Учителя низко оценивают их стремление к учению.

Поведение подростков в школе строится с учетом мнения одноклассников, которое теперь имеет большее значение, чем мнение учителей и родителей. Характерной особенностью подростков является стремление всячески избегать критики сверстников и наличие страха быть ими отвергнутыми.

Особенностью мотивов учебного поведения школьников средних классов является наличие у них «подростковых установок» (моральных взглядов, суждений, оценок, часто не совпадающих с таковыми у взрослых и обладающих большой «генетической» устойчивостью, передающихся из года в год от старших подростков к младшим и почти не поддающихся педагогическому воздействию). К таким установкам относится, например, осуждение тех учащихся, которые не дают списывать или не хотят подсказывать на уроке, и с другой стороны — поощрительное отношение к тем, кто списывает и пользуется подсказками.

Интересный эксперимент проведен Т. А. Матис (1983): сравнивалась учебно-познавательная мотивация и активность школьников при обычной системе обучения «учитель—ученик» и при системе «ученик—ученик». При этом взаимодействие и взаимопомощь осуществлялись на всех этапах учебной работы: при выборе способа выполнения и выполнении учебного задания, при контроле и оценке результатов работы. Во втором случае было зафиксировано увеличение силы учебно-познавательного мотива учащихся. В свете этих данных возникает вопрос: может не стоит учителям занимать жесткую позицию в отношении подсказок учеников друг другу, не лучше ли превратить тайную помощь в открытую коллективную?

В то же время моральные установки подростка не имеют опоры в подлинных моральных убеждениях, поэтому он их легко меняет при переходе в другой коллектив, где существуют другие традиции, требования, иное общественное мнение. Например, шалопай, не привыкший подчиняться дисциплине, попадая в дисциплинированный класс, исправляет свое поведение, подчиняясь требованиям коллектива.

У подростков становится ярко выраженной потребность в познании и оценке свойств своей личности, что создает повышенную их чувствительность к оценке окружающих. Отсюда их «ранимость», «обидчивость», «беспричинные» и «немотивированные», с точки зрения взрослых, бурные реакции на слова и поступки окружающих, на те или иные жизненные обстоятельства.

У учащихся средних и старших классов мотив достижения успеха положительно связан с упорством, настойчивостью и направленностью учащихся на получение знаний (Рыбка Г. Н., 2006).

Мотивы учебной деятельности и поведения школьников старших классов

Основным мотивом учения старшеклассников является подготовка к поступлению в профессиональное учебное заведение. Не случайно поэтому половина выпускников школы имеет сформированный профессиональный план, включающий как основное, так и резервное профессиональное намерение. Следовательно, главной целью для выпускников школы становится получение знаний, что должно обеспечить прием в намеченные учебные заведения. Л. С. Выготский говорил, что выбор профессии — это не только выбор той или иной профессиональной деятельности, но и выбор жизненной дороги, поиск своего места в обществе. Он предполагает умение анализировать свои возможности, склонности, знания, способность принимать решения и действовать на основе сознательно принятого намерения (т. е. мотивационной установки), отнесенного к сравнительно далекому будущему.

Правда, выбор профессии может происходить не столь осознанно, а под влиянием родителей, в результате подражания товарищам или случайно возникшего интереса. В этом случае выбор может быть не связанным с мотивом учения.

Мотивы учения у старших школьников существенно отличаются от таковых у подростков в связи с намечаемой профессиональной деятельностью. Если подростки выбирают профессию, соответствующую любимому предмету, то старшеклассники начинают особенно интересоваться теми предметами, которые им пригодятся для подготовки к выбранной профессии. Если первые смотрят в будущее с позиций настоящего, то вторые смотрят на настоящее с позиций будущего (Божович Л. И.).

Как показано В. Л. Мунтян (1977), степень адекватности самооценки учебных способностей старшеклассников в значительной степени влияет на мотив учения. У учащихся с адекватной самооценкой наблюдаются высокоразвитые познавательные интересы и положительное отношение к учению. Учащиеся с неадекватной самооценкой учебных способностей (как заниженной, так и завышенной) часто допускают ошибки в своих выводах о степени трудности и путях достижения успеха в обучении, что отрицательно сказывается на стратегических, оперативных и тактических аспектах познавательного развития, приводит к фрустрациям, снижению силы мотива и активности в обучении.

Мотивы, связанные со стремлением посредством хороших отметок завоевать определенное положение в классе, типичные для подростков, в старших классах отходят на второй план. Здесь уже отметка — это критерий знаний, она в значительной степени утрачивает свою побудительную силу; вместо нее роль побудителя к учению начинает играть стремление к знаниям.

Таким образом, роль отметки как цели учения с возрастом меняется. Меняется с возрастом и соотношение между мотивами приобретения знаний и получения хороших отметок. Сопоставление этих двух мотивов учения, проведенное в 1997 году в одной из школ Санкт-Петербурга (Ильина М. Н., Сырицо Т. Г.), выявило интересную динамику. Выраженность мотива на отметку у учеников с 3-го по 10-й класс была приблизительно одинаковой, в то время как мотив получения знаний колебался: он значительно возрастал в 5-м и 9-м классах (рис. 19.1). Возрастание в 5-м классе можно объяснить появлением многих новых предметов, что могло повысить интерес к учению; возрастание же мотива получения знаний в 9-м классе могло быть обуслов-

лено желанием продолжить обучение в старших классах, куда набирают после сдачи конкурсных экзаменов. Поступив же в 10-й класс, учащиеся «расслабляются», что сказывается на снижении силы мотива на получение знаний и вообще к учению.

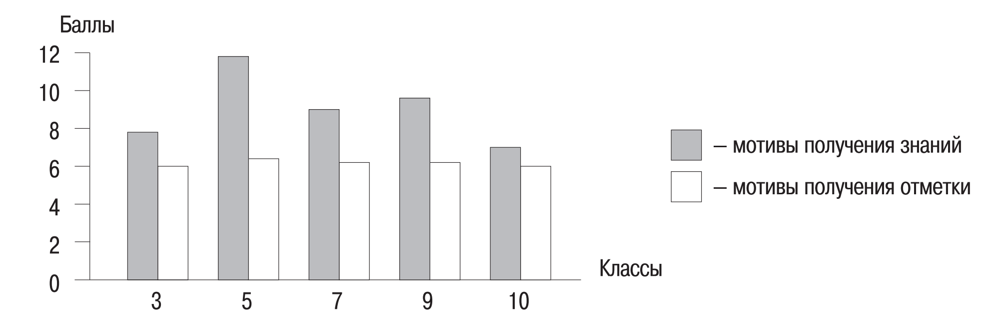


Рис. 19.1. Соотношение между мотивами получения отметки и приобретения знаний

Обращает на себя внимание и то, что во всех классах мотив получения знаний был все же выше, чем мотив получения отметок; это относится как к мальчикам, так и к девочкам, но у последних он выражен больше. В 3–7-х классах у девочек несколько выше и мотив получения отметки, но разница не очень велика, а в 9–10-х классах она вообще исчезает.

Однако многое зависит от успеваемости и пола учащихся. У хорошо успевающих эта тенденция действительно имеет место (очевидно, потому они и хорошо успевают, что направлены на получение знаний). У слабоуспевающих школьников более выражен мотив получения отметки. Мотив получения знаний чаще встречается у девочек, чем у мальчиков (Курдюкова Н. А., 1997).

Чем старше школьники, тем меньшее количество мотиваторов они называют в качестве побудителей или основания своего поведения. Это может быть связано с тем, что под влиянием формирующегося у них мировоззрения возникает достаточно устойчивая структура мотивационной сферы, в которой главными становятся мотиваторы (личностные диспозиции, особенности личности), отражающие их взгляды и убеждения. Возникает у старшеклассников потребность выработать свои взгляды и на вопросы морали, а стремление самим разобраться во всех проблемах приводит к отказу от помощи взрослых.

К. Т. Патрина (1978) выявила, что положительное отношению к учению у старшеклассников в первую очередь связано с педагогическим мастерством учителя и лишь во вторую — с хорошим отношением учителя к учащимся. Однако отрицательное отношение к учению связано в первую очередь с плохим отношением учителя к учащимся и лишь во вторую очередь — с отсутствием у учителя педагогического мастерства. Но и в случае положительного отношения к учению, и в случае отрицательного отношения эти два условия отмечаются значительно чаще, чем другие (объем домашних заданий, плохие взаимоотношения в семье, интересные или неинтересные учебники и др.).

При положительном отношении к учению его мотивами у старшеклассников являлись (в порядке убывания): значимость знания для развития личности; инте-

рес к содержанию знаний; стремление поступить в вуз; быть полезным обществу; практическое значение знаний; радость успеха; хорошая оценка; стремление избежать неприятностей.

При отрицательном отношении его причинами являлись: отсутствие интереса к содержанию знаний; осознание и переживание неуспеха в учении; отсутствие интереса к процессу учебы; убеждение, что знания не пригодятся в жизни, что их получение не развивает личность.

От 7-го класса школы до студентов наблюдаются снижение выраженности мотива достижения успеха и увеличение выраженности мотива избегания неудачи.

Имеются некоторые особенности учебных мотивов в зависимости от успеваемости учеников. Неуспевающие ученики ориентируются на процесс выполнения отдельных, частных действий и на протяжении всех лет обучения в начальной школе сохраняют склонность к облегченной учебной работе, механическому копированию действий учителя. Интерес к содержанию предмета обычно связан с новизной материала, сменой конкретных видов работы, наглядной стороной обучения и игровыми элементами урока.

Престижные мотивы, связанные с соперничеством со способными одноклассниками, присущи хорошо успевающим учащимся с завышенной самооценкой и лидерскими наклонностями. У неуспевающих учеников престижный мотив не развивается.

У педагогов может наблюдаться неадекватность представлений о мотивах учебной деятельности учащихся. Так, у них в число значимых попадает мотив «добиться одобрения родителей и окружающих», который в действительности не имеет большого значения для учащихся средних и старших классов. Неадекватным является и представление педагогов о высокой значимости для этих же учащихся мотива «избежать осуждения и наказания за плохую учебу». Такие ошибки могут приводить к тактическим и стратегическим просчетам педагога в построении педагогического общения с учащимися.

Общепризнано, что интерес к учению влияет на успешность обучения. Однако как показано Н. Н. Акулиной (1999), вклад познавательного интереса в успеваемость существенно различается в учебных заведениях разного профиля. В академической гимназии вклад познавательного интереса был в три с лишним раза ниже, чем вклад интеллекта; в инженерно-техническом лицее на успешность обучения влиял только познавательный интерес, а в обычной школе вклад интереса и интеллекта был почти одинаковым.

Мотивы учебной деятельности студентов

Разные авторы называют разные мотивы поступления в вуз, что во многом зависит от ракурса изучения этого вопроса, а также от произошедших за последние годы социально-экономических и политических изменений в нашей стране. Все же можно отметить стабильно проявляющиеся мотивы, не утрачивающие своего значения при различном укладе общественного строя.

Основными мотивами поступления в вуз являются: желание находиться в кругу студенческой молодежи, большое общественное значение профессии и широкая сфера ее применения, соответствие профессии интересам и склонностям и ее творческие возможности. Имеются различия в значимости мотивов у девушек и

юношей. Девушки чаще отмечают большую общественную значимость профессии, широкую сферу ее применения, возможность работать в крупных городах и научных центрах, желание участвовать в студенческой художественной самодеятельности, хорошую материальную обеспеченность профессии. Юноши же чаще отмечают, что выбираемая профессия отвечает интересам и склонностям. Ссылаются и на семейные традиции.

Последнее свидетельствует о девальвации высшего образования. Ценностью становятся не знания, образование, а документ. Это подтверждается и исследованиями, проведенными в последние годы. Например, Е. В. Гапанович-Кайдалова (2005) выявила, что основными мотивами (целями) студентов университета являются: 1) повышение социального статуса, занятие более престижного положения в обществе (59%); 2) обеспечение себе стабильного материального достатка в будущем (59%); 3) получение диплома о высшем образовании (43%); 4) возможность стать высококвалифицированным специалистом в избранной области (41%); 5) возможность приобрести интересный круг общения в настоящем и будущем (29%); 6) возможность стать культурным, высокообразованным человеком (27%); 7) возможность продлить годы ученичества, относительно беззаботного существования (11%); 8) выполнение желания родителей (11%). Как видно из этого перечня, только одна цель связана с приобретением профессии — и ее имели меньше половины студентов.

Ведущими учебными мотивами у студентов являются профессиональные и личного престижа, менее значимы прагматические (получение диплома о высшем образовании) и познавательные (Печников А. Н., Мухина Г. А., 1996). Правда, на разных курсах роль доминирующих мотивов меняется. На первом курсе ведущий мотив — профессиональный, на втором — личного престижа, на третьем и четвертом курсах — оба этих мотива, на четвертом еще и прагматический. На успешность обучения в большей степени влияли профессиональный и познавательный мотивы. Прагматические мотивы были в основном характерны для низкоуспевающих студентов.

Сходные данные получены и другими авторами. М. В. Вовчик-Блакитная (1983) на первом, стартовом этапе перехода абитуриента к студенческим формам жизни и обучения в качестве ведущего мотива выделяет престижный (утверждение себя в статусе студента), на втором месте — познавательный интерес, а на третьем — профессионально-практический мотив. Ф. М. Рахматуллина (1981) не изучала мотив престижа, а выявляла общесоциальные мотивы (понимание высокой социальной значимости высшего образования). По ее данным, на всех курсах первое место по значимости занимал профессиональный мотив, второе место на первом курсе было у познавательного мотива, но на последующих курсах на это место вышел общесоциальный мотив, оттеснив познавательный на третье место; утилитарный (прагматический) мотив на всех курсах занимал четвертое место (характерно, что от младших к старшим курсам его рейтинг падал, в то время как рейтинг профессионального мотива, как и общесоциального, возрастал).

У хорошо успевающих студентов профессиональный, познавательный и общесоциальный мотивы были выражены больше, чем у среднеуспевающих, а утилитарный мотив у последних был выражен сильнее, чем у первых. Характерно и то, что у хорошо успевающих студентов познавательный мотив занимал второе место, а у студентов со средней успеваемостью — третье.

Р. С. Вайсман (1973) наблюдал динамику изменения от первого к четвертому курсу мотивов творческого достижения, формально-академического достижения и потребности достижения у студентов психологического факультета. Под мотивом творческого достижения Р. С. Вайсман понимает стремление к решению какой-либо научной или технической задачи и к успеху в научной деятельности. Мотив формально-академического достижения понимается им как мотивация на отметку, хорошую успеваемость; потребность достижения означает яркую выраженность того и другого мотива. Р. С. Вайсман выявил, что мотив творческого достижения и потребность достижения увеличиваются от третьего к четвертому курсу, а мотив формально-академического достижения снижается от второго к третьему и четвертому курсам. При этом мотив творческого достижения на всех курсах значительно превалировал над мотивом формально-академического достижения.

Ориентированные на обучение студенты отличаются развитой саморегуляцией: используют организационные стратегии, например, структурирование учебного материала. Они считают, что успех определяется затраченными усилиями, а отсутствие успеха требует применения новых стратегий обучения. Они стремятся понять, что они изучают и почему (Covington, 2000). Отсутствие целей, связанных с обучением, приводит к простому заучиванию материала и к поверхностному его усвоению (Karabenicki, Collins-Eaglin, 1997).

В последние годы усилилось понимание психологами и педагогами роли положительного отношения к учению в обеспечении успешного овладения знаниями и умениями. При этом выявлено, что высокая позитивная мотивированность может играть роль компенсирующего фактора в случае недостаточно высоких способностей; однако в обратном направлении этот фактор не срабатывает — никакой высокий уровень способностей не может компенсировать отсутствие учебного мотива или низкую его выраженность, не может привести к значительным успехам в учебе (Реан А. А., 1990).

> По мнению преподавателей, в структуре учебной мотивации учащихся [техникумов. — *Е. И.*] ведущее место занимают следующие мотивы (расположены в порядке ранговых мест): стремление стать высококвалифицированным специалистом, стремление получить диплом, мотив избегания осуждения и наказания за плохую учебу, стремление получить материальное поощрение, желание не отставать от сокурсников. <...> Обращает на себя внимание, что сугубо внешний мотив, да к тому же еще и отрицательного знака — избежать наказания и осуждения за плохую учебу, — видится педагогам среди важнейших в структуре учебной мотивации учащихся. В действительности же этот мотив большинством учащихся вообще не назывался среди значимых.
>
> Реан А. А., 1990. С. 80.

А. И. Гебос (1977) выделены факторы (условия), способствующие формированию у студентов положительного мотива к учению:

- осознание ближайших и конечных целей обучения;
- осознание теоретической и практической значимости усваиваемых знаний;
- эмоциональная форма изложения учебного материала;
- показ «перспективных линий» в развитии научных понятий;

- профессиональная направленность учебной деятельности;
- выбор заданий, создающих проблемные ситуации в структуре учебной деятельности;
- наличие любознательности и познавательного психологического климата в учебной группе.

П. М. Якобсон (1969) предложил для мотивов учебной деятельности свою классификацию.

Первый вид мотивов он называл отрицательными. Под этими мотивами он понимал побуждения учащегося, вызванные осознанием определенных неудобств и неприятностей, которые могут возникнуть в том случае, если он не будет учиться: выговоры, угрозы родителей и т. п. По существу, при таком мотиве это обучение — без всякой охоты, без интереса и к получению образования, и к посещению учебного заведения. Здесь мотивация осуществляется по принципу «из двух зол выбрать меньшее». Мотив посещения учебного заведения не связан с потребностью получения знаний или с целью повысить личностный престиж. Этот мотив необходимости, присущий некоторым учащимся, не может привести к успехам в учении, и его осуществление требует насилия над собой, что при слабом развитии волевой сферы приводит к уходу этих учеников из учебного заведения.

Вторая разновидность мотивов учебной деятельности, по П. М. Якобсону, тоже связана с внеучебной ситуацией, имеющей, однако, положительное влияние на учебу. Воздействия со стороны общества формируют у учащегося чувство долга, которое обязывает его получить образование, в том числе и профессиональное, и стать полноценным гражданином, полезным для страны, для своей семьи. Такая установка на учение, если она устойчива и занимает существенное место в направленности личности учащегося, делает учение не просто нужным, но и привлекательным, дает силы для преодоления затруднений, для проявления терпения, усидчивости, настойчивости. В эту же группу мотивов П. М. Якобсон относит и те, которые связаны с узколичностными интересами. Процесс учения при этом воспринимается как путь к личному благополучию, как средство продвижения по жизненной лестнице. Например, у студента нет интереса к учению как таковому, но есть понимание, что без знаний в дальнейшем не удастся продвинуться, и поэтому прилагаются усилия для овладения ими. Такой мотив часто встречается среди студентов-заочников, вынужденных получать высшее, например педагогическое, образование по настоянию администрации школы, для повышения тарифного разряда и т. п. Обучение в вузе является для многих таких студентов формальным актом для получения диплома о высшем образовании, а не для повышения своего педагогического мастерства.

Третий вид мотивов, по П. М. Якобсону, связан с самим процессом учебной деятельности. Побуждают учиться потребность в знаниях, любознательность, стремление познавать новое. Учащийся получает удовлетворение от роста своих знаний при освоении нового материала; мотивация учения отражает устойчивые познавательные интересы. Специфика мотивов учебной деятельности зависит, как отмечает П. М. Якобсон, от личностных особенностей учащихся: от потребности в достижении успеха или, наоборот, от лени, пассивности, нежелания совершать усилия, устойчивости к неудачам (фрустрации) и т. п.

В. Я. Кикоть и В. А. Якунин (1996) разделяют *цели обучения* и *цели учения*. Первые задаются извне и выявляют общественные запросы и ценности, которые

по отношению к студентам являются внешними. Вторые определяются индивидуальными потребностями, сформировавшимися на основании предшествующего опыта. Обе цели могут совпадать лишь в идеальном случае, когда первые воспроизводят себя в структуре индивидуальных мотивов.

На базе общего мотива учебной деятельности (профессиональной, познавательной, прагматической, социально-общественной и лично-престижной) у студентов (впрочем, как и у школьников старших классов) появляется определенное отношение к разным учебным предметам. Оно обусловливается:

- важностью предмета для профессиональной подготовки;
- интересом к определенной отрасли знаний и к данному предмету как ее части;
- качеством преподавания (удовлетворенностью занятиями по данному предмету);
- мерой трудности овладения этим предметом исходя из собственных способностей;
- взаимоотношениями с преподавателем данного предмета.

Все эти мотиваторы могут находиться в различных отношениях друг с другом (взаимодействие или конкуренция) и иметь различное влияние на учебу, поэтому полное представление о мотивах учебной деятельности можно получить, только выявив значимость для каждого учащегося всех этих компонентов сложной мотивационной структуры. Это позволит установить и *мотивационную напряженность* у данного субъекта, т. е. сумму компонентов мотива учебной деятельности: чем больше компонентов обусловливает эту деятельность, тем больше мотивационное напряжение.

Важность знания структуры мотивации учебной деятельности особенно отчетливо проявляется при изучении эффективности профессионального обучения. В исследовании А. А. Реана (1994) не было выявлено различий в отношении к выбранной профессии у хорошо и слабо успевающих учащихся ПТУ. Автор справедливо объясняет это тем, что общеобразовательные предметы учащимися ПТУ не воспринимаются как профессионально значимые, поэтому и отношение к ним у тех и других одинаковое. Другие зависимости были получены в том случае, когда стали рассматриваться успеваемость по специальным предметам и результаты производственной практики, здесь различия в отношении к профессии стали существенными — в пользу хорошо успевающих учащихся.

Аналогичные данные получены и при изучении процесса обучения в вузе (Реан А. А., 1994; Якунин В. А., Мешков Н. И., 1980). Значительная часть студентов убеждена, что общенаучные и общественно-образовательные дисциплины не приближают, а удаляют их от овладения профессионально важными знаниями и навыками. Не случайно и наибольший отсев студентов происходит на первых курсах, при изучении этих дисциплин.

Характерно, что фактор мотивированности для успешной учебы оказался сильнее, чем фактор интеллекта. Успехи в учебе не обнаружили тесной и достоверной связи с интеллектом студентов (по данным М. Д. Дворяшиной (1974), учебные успехи по интеллекту можно прогнозировать у половины девушек и только у трети юношей), в то время как по уровню мотивированности на учебную деятельность сильные и слабые студенты различались. Первые имеют потребность в освоении

профессии на высоком уровне, ориентированы на получение прочных профессиональных знаний и практических навыков. Вторые же в структуре мотива имеют в основном внешние мотиваторы: избежать осуждения, наказания за плохую учебу, не лишиться стипендии и т. п.

Осознание высокой значимости мотива учения для успешной учебы привело к формированию *принципа мотивационного обеспечения* учебного процесса (Гребенюк О. С., 1983). Важность этого принципа вытекает из того факта, что в процессе обучения в вузе сила мотива учения и освоения выбранной специальности снижается, что неоднократно отмечалось в исследованиях. По данным А. М. Василькова и С. С. Иванова (1997), полученным при опросах курсантов Военно-медицинской академии, причинами этого являются: неудовлетворительные перспективы работы и службы, недостатки в организации учебного процесса, быта и досуга, недостатки воспитательной работы. Ими же показано, что учащиеся, отличающиеся самостоятельностью и склонностью к авторитарности и ригидности, обнаруживают более существенное снижение профессиональной направленности.

19.3. Выученная беспомощность учащихся

У ряда учащихся деструкция мотивационно-волевой сферы выражается в феномене выученной беспомощности, связанном с пассивным, неадаптивным поведением человека. *Выученная беспомощность — это нарушение мотивации в результате пережитой субъектом неподконтрольности ситуации, т. е. независимости результата от прилагаемых усилий* («сколько ни старайся, все равно без толку»). У человека опускаются руки, он не предпринимает попыток изменить ситуацию к лучшему, воспринимает происходящее как неизбежное. Феномен выученной беспомощности был впервые описан в 1967 году американскими психологами Мартином Селигманом и Стивеном Майером. Многочисленные исследования выявили существование этого феномена у многих людей. Хирото (Hiroto, 1974) провел эксперимент с воздействием на испытуемых неприятного громкого звука, который можно было прервать, подобрав комбинацию клавиш на пульте управления. По данным Хирото, выявились две крайние группы людей. Одна группа (в которую вошел каждый третий) вообще не впадала в состояние выученной беспомощности. Другая группа (в нее вошел каждый десятый испытуемый) не пыталась ничего противопоставить нарастающему шуму, испытуемые сидели возле пульта неподвижно, несмотря на то что были обучены тому, как можно прекратить действие звука.

Выученная (обученная) беспомощность после работ Селигмана привлекла большое внимание исследователей (Hanusa, Shulz, 1977; Hiroto, 1974; «Human helplessness...», 1980 и др.).

Различают беспомощность ситуативную и личностную. *Ситуативная беспомощность* — это временная реакция на те или иные не подконтрольные человеку события. *Личностная беспомощность* — это устойчивая мотивационная характеристика человека, формирующаяся в процессе развития ребенка под влиянием взаимоотношений с окружающими (Циринг Д. А., 2005). Личностная беспомощность проявляется в замкнутости, эмоциональной неустойчивости, возбудимости, робости, пессимистичности мировосприятия, склонности к чувству вины, более низкой самооценке и низком уровне притязаний, равнодушии, пассивности, отсутствии креативности.

Селигман (1997) отмечает, что выученная беспомощность формируется у детей уже к восьми годам и отражает веру человека в степень эффективности его действий.

Автор указывает на три источника формирования беспомощности:

- опыт переживания неблагоприятных событий, т. е. отсутствие возможности контролировать события собственной жизни; при этом приобретенный в одной ситуации отрицательный опыт начинает переноситься и на другие ситуации, когда возможность контроля реально существует. К неконтролируемым событиям Селигман относил обиды, наносимые родителями (можно добавить — и учителями, и воспитателями детских учреждений), смерть любимого человека и животного, серьезная болезнь, развод родителей или скандалы, потеря работы;
- опыт наблюдения беспомощных людей (например, телевизионные сюжеты о беззащитных жертвах);
- отсутствие самостоятельности в детстве, готовность родителей все делать вместо ребенка.

У родителей детей с личностной беспомощностью и у родителей самостоятельных детей были обнаружены значимые различия в стилях воспитания.

Родители беспомощных детей в большей степени склонны проявлять неустойчивость стиля воспитания. Кроме того, очевидно, что влияние материнского и отцовского стилей воспитания на формирование личностной беспомощности и самостоятельности существенно различается. Матери беспомощных детей больше склонны к потворствованию, чем матери самостоятельных, чаще стремятся к максимальному и некритичному удовлетворению любых потребностей ребенка, превращая его желание в закон, а необходимость этого стиля воспитания аргументируют исключительностью ребенка, желанием дать то, чего они были лишены сами, отсутствием в семье отца. У детей с беспомощностью отцы, наоборот, менее склонны к некритичному удовлетворению любых потребностей ребенка, чем отцы самостоятельных детей. Можно предположить, что отцовское потворствование воспринимается ребенком как поощряющее самостоятельность, тогда как материнское — как подавляющее ее. По сравнению с матерями самостоятельных детей матери беспомощных детей в большей мере проявляют гиперпротекцию, уделяют ребенку чрезмерно много времени, сил и внимания, и его воспитание чаще становится самым важным делом в их жизни, они склонны также к чрезмерным требованиям-запретам (доминированию), а отцы этих детей, с одной стороны, не устанавливают четких границ и требований к поведению ребенка, закрепляют за ним слишком мало обязанностей, не привлекают его к домашним делам, а с другой — склонны к чрезмерности санкций (жесткому стилю воспитания), то есть они чаще чрезмерно реагируют даже на незначительные нарушения поведения, больше привержены к строгим наказаниям за невыполнение семейных требований, убеждены в полезности для детей максимальной строгости. <...>

И матерям и отцам беспомощных детей свойственна проекция на ребенка собственных нежелательных качеств. Родитель в этом случае склонен видеть в ребенке те черты, наличие которых не хочет признавать в самом себе. Родитель ведет борьбу с этими качествами ребенка, как реальными, так и мнимыми, извлекая из этого эмоциональную выгоду для себя. Ребенку навязываются всякие негативные роли, и это позволяет отцу или матери верить в то, что у них самих этих качеств нет. Родители демонстрируют подспудную уверенность, что ребенок «неисправим», что он «по натуре» такой. <...> Ребенок, в свою очередь, может прикладывать усилия к тому, чтобы

«исправиться», но поскольку отец и мать уверены (и демонстрируют это ему) в том, что измениться он не может, то реакция родителей на любой вариант его поведения остается той же. Таким образом, ребенок не может ощутить контроль над происходящим, что является важнейшей предпосылкой формирования беспомощности.

Кроме того, отцам беспомощных детей в большей степени свойственно предпочтение в ребенке детских качеств. Дети становятся беспомощными у отцов, которые в большей степени склонны создавать роль «маленького ребенка». Такие отцы больше поощряют у своих детей сохранение детских качеств (непосредственность, наивность, игривость), они испытывают страх или нежелание взросления детей, воспринимают взросление скорее как несчастье. Отношение к ребенку как к «маленькому» снижает уровень требований к нему. Ребенок не получает в достаточной мере опыта преодоления трудностей, ответственности, активного влияния на ситуацию. <...>

Беспомощность формируется у детей, чьи отцы имеют менее развитые отцовские чувства. Этой категории отцов беспомощных детей свойствен поверхностный интерес к делам детей, нежелание общаться с ними.

Циринг Д. А., 2009. С. 25–26.

Относительная устойчивость выученной беспомощности подтверждена Ф. Финхам с соавт. (Fincham et al., 1989) и М. Бернс и М. Селигманом (Burns, Seligman, 1989), причем последние из названных авторов считают, что беспомощность остается на всю жизнь.

Выученная беспомощность характеризуется проявлением дефицита в трех областях — мотивационной, когнитивной и эмоциональной. Мотивационный дефицит проявляется в неспособности действовать, активно вмешиваясь в ситуацию, когнитивный — в неспособности в последующем обучаться тому, что в аналогичных ситуациях действие может оказаться вполне эффективным, и эмоциональный — в подавленном или даже депрессивном состоянии, возникающем из-за бесплодности собственных действий.

Гордеева Т. О., 2006. С. 93.

В дальнейшем свой бихевиоральный подход к выученной беспомощности Селигман переформулировал в когнитивно-бихевиоральный. При этом он исходил из того, что настойчивость субъекта перед лицом неудачи зависит от того, как он интерпретирует эту переживаемую неудачу — просто как результат недостатка своих усилий или как результат обстоятельств, над которыми он не имеет власти или контроля. Объяснение того, почему одни люди впадают в беспомощность, а другие нет, зависит от того, какой стиль объяснения неудачи имеется у человека: оптимистический или пессимистический.

По данным И. О. Девятовской (2005), формированию выученной беспомощности способствует высокий уровень мотивации к избеганию неудач.

Известно, что дети активны и весьма изобретательны в организации игр, но нередко крайне беспомощны в организации учебной деятельности. Вот почему учителю не следует жалеть времени на показ образцов организации рабочего места, размещения учебных принадлежностей и выработку умений и навыков практических действий с их помощью. Воспитанная самоорганизация учебной деятельности, до-

веденная до четкости и совершенства, значительно облегчит процесс включения каждого ребенка в интеллектуальную активность.

Шараева О. Т., 1984. С. 67.

У ученика обученная беспомощность проявляется во всех аспектах: снижается интерес к учебе, не замечаются собственные успехи, даже если они иногда имеют место, нарастает эмоциональное напряжение.

Исходя из сказанного иначе смотрятся такие типичные способы самооправдания отстающих учеников, как ссылка на необъективность, повышенную требовательность учителя или на невезение и случайности. В этих аргументах прослеживается не только стремление сложить с себя ответственность, но и потребность защититься от установок, которые способны превратить обученную беспомощность в стабильное состояние. Ведь приписывание поражений неудачному стечению обстоятельств, которые всегда могут измениться, или предвзятому отношению одного конкретного человека способствует сохранению веры в собственные возможности и ограничивает прогноз будущих неудач.

Еще одним способом самостоятельной компенсации обученной беспомощности является поиск внешкольных интересов. Хотя и здесь есть свои трудности — часто отношение к внеучебным интересам у отстающих учеников носит пресекающий характер — распространено мнение, что эти увлечения отвлекают от занятий. Учителя, родители и преподаватели кружков нередко требуют, чтобы до занятия любимым делом была исправлена успеваемость. В ряде случаев такой запрет действительно носит стимулирующий характер, но это случается чаще, если обучение еще не очень запущено и обученная беспомощность не выработана. <...> Подобный запрет может побудить некоторых учеников к поиску других средств реализации активности, которые не всегда носят социально одобряемый характер.

Коростелева И. С., Ротенберг В. С., 1988. С. 66.

Задача педагога — преодолеть сформированную родителями беспомощность ребенка, привлекая для этого и самих родителей, выясняя и объясняя их ошибки в воспитании ребенка. Однако и педагоги, как и родители ребенка, тоже могут способствовать формированию у него беспомощности, если будут всем своим видом показывать ему, что он ни к чему не пригоден, что он «бестолочь», от него «ничего не добьешься», что «сколько ему ни объясняй, толку никакого» и т. п.

19.4. Психологические причины лени и лености учащихся

Наличие лени (лености), по данным Ю. Т. Тимофеева (2002), отмечают у себя 30% школьников, а Н. В. Боровская (2008) выявила, что среди студентов ленивых больше половины.

Принято считать, что лень как уклонение от какой-либо деятельности является следствием отсутствия желания ее выполнять, т. е. зависит от мотивационного фактора. Это скорее житейское представление о лени, отражающее бездеятельность, безответственность, беззаботность, праздность, тунеядство.

В различных словарях, как пишет Т. В. Понарядова (1996), лень (леность) определяется сходным образом: в Словаре древнерусского языка — как нераде-

ние, беспечность; в Словаре русского языка XI–XVII веков — как отсутствие желания; в Словаре В. И. Даля — как неохота работать, отвращение от труда, от дела, занятий, как наклонность к праздности, тунеядству; Д. Н. Ушаков рассматривает лень как отсутствие желания выполнять работу, а С. И. Ожегов пишет, что лень — это отсутствие желания действовать, работать, любовь к безделью. Сходные определения лени даются и в зарубежных словарях. Так, Оксфордский толковый словарь английского языка Хорнби трактует лень как нежелание работать или быть активным, стремиться делать как можно меньше, не затрачивать много энергии, показывать недостаточные усилия. Лень является противоположностью таких качеств человека, как трудолюбие, усердие.

Естественно, в бытовом сознании лень рассматривается как отрицательная характеристика поведения, проявление человеком безволия. Такой же точки зрения придерживаются и некоторые психологи (Селиванов В. И., 1989 и др.). Существует также мнение, что лень — это выученная беспомощность.

В Психологическом словаре для родителей лень определяется как немотивированное уклонение ребенка от поручений (Степанов С. С., 1996. С. 53).[1] Там же говорится о ленивых детях, которые «не выполняют доступных их возрасту действий самообслуживания, не помогают родителям по хозяйству и т. п. В школьном возрасте лень проявляется в пассивном отношении к учебе, когда ребенок выполнению учебных заданий предпочитает игры, прогулки или даже бесцельное времяпрепровождение. В дальнейшем он стремится уклониться от трудовой деятельности, так как он не привык трудиться и считает любую работу неприятным занятием».

Важно отметить, что в этих определениях лени можно выделить два аспекта: как мотивационное состояние (нежелание что-то делать «здесь и сейчас») и как свойство личности (любовь к безделью, наклонность к праздности, тунеядству). *Лень как свойство личности называют леностью.*

Е. Л. Михайлова (2005) выделяет три компонента лени (в отношении учебной деятельности):

1) мотивационный компонент: отсутствие мотивации или слабая мотивация к учебной деятельности;
2) поведенческий компонент: невыполнение необходимой деятельности;
3) эмоциональный компонент: равнодушие или положительные эмоции по поводу невыполнения требований в учебной деятельности.

Различное отношение к лени. Можно выделить три подхода к лени: отрицательное, положительное (защитный механизм) и как миф.

С давних пор отношение к лени было сугубо отрицательным. Так, с появлением христианства лень была отнесена к греху. В Средневековье лень рассматривалась как зло, а в последующие столетия — как отрицательная черта характера. Одни считают, что это недостаток, с которым нужно бороться, другие рассматривают как незначительную слабость, которую время от времени можно себе позволить. Есть и такие, которые считают лень двигателем прогресса, без которой не было бы никаких открытий (см., например, «Полезная лень. Жизнь в правильном ритме», 2002).

[1] Любой поступок мотивирован. Нежелание — это тоже мотив, желание что-либо не делать. Когда же говорят о немотивированном уклонении, то имеют в виду отсутствие серьезных причин для отказа выполнять поручение.

Лень, проявляемая в некоторые моменты жизни, считают некоторые авторы, необходима для отдыха. Поэтому М. Берендеева (2004) полагает, что лень является защитной реакцией организма в ситуации, когда человек много работает, — организм сам начинает отказываться от работы. Такой ленью страдают трудоголики. М. Берендеева указывает и другую причину появления лени: когда на человека оказывается сильное давление (со стороны родителей, начальника), подавляющее его волю, желание. В этом случае лень является защитой от психотравмирующих факторов.

Д. А. Богданова (2005) выявила, что подростки по-разному относятся к лени: одни считают ее символом свободы и умиротворенного счастья, другие — искушением, слабостью, приводящими к гибели личности, а третьи — повседневной неизбежностью, не требующей ни вмешательств, ни поощрений. Для ряда подростков лень — это способ расслабления, омрачаемый муками совести.

Наконец, существует точка зрения, что лень — это миф (Левин М., 2006). М. Левин утверждает, что человеку не присуще такое качество, как лень. Те, кого называют лентяями, страдают от дисфункции нейроразвития — такими, как нарушение памяти, речи, внимания, моторики. Он выделяет восемь общих форм нарушения нейроразвития, которые отрицательно сказываются на активности человека: языковые дисфункции, дезорганизованность, недостаточный уровень умственной энергии, чрезмерная общительность, слабость управления продуктивной деятельностью, недостаточное развитие памяти, неэффективность моторных действий, недостаточные способности восприятия и генерирования идей. Кроме того, Левин отмечает и роль родителей и педагогов, которые должны приучать детей к постоянному труду.

Предполагается, что такие черты, как лень или повышенная отвлекаемость, целиком подчинены самоконтролю, а потому ученика необходимо наказывать для того, чтобы заставить его бороться с этими недостатками. Однако дефицит воли, который лежит в основе лени и неумения сосредоточиться на материале, может восприниматься как постоянно действующий, неустранимый фактор, и каждый новый неуспех только укрепляет эту установку.

Коростелева И. С., Ротенберг В. С., 1988. С. 66.

Природа лени как качества личности. Причиной лени обычно считается неправильное воспитание, когда у ребенка не формируется положительное отношение к труду, а наоборот, вырабатывается потребительское отношение. Лень может развиваться и тогда, когда на ребенка возлагаются непосильные обязанности. Ребенок убеждается, что с работой ему все равно не справиться, и поэтому либо стремится ее избежать, либо делает ее кое-как. То же будет, если цель ребенку не ясна.

Однако, как уже говорилось выше (М. Левин), лень может быть обусловлена дисфункциями в развитии психических процессов, т. е. не только внешними, социальными факторами, но и внутренними. По мнению И. И. Дудкина (1991), лень обусловлена и биологическими факторами.

Изучение этого вопроса психологами явно отстает от запросов педагогики и психологии развития. Можно указать лишь на одну монографию, посвященную проблеме лени (Понарядова Т. В., 1996). Было выявлено, что провоцировать и углублять лень может высокий уровень личностной и ситуативной тревожности.

Ю. С. Ошемкова (2004) полагает, что лень у молодых людей является следствием отсутствия экзистенциальной мотивации. Автор полагает, что бытующее представление о лени как слабом развитии волевой сферы человека может быть расширено и пониматься как приверженность одним и тем же стереотипам в отсутствие изменений и развития. Такая интерпретация лени, по мнению Ю. С. Ошемковой, позволяет непосредственно противопоставить ее понятию самореализации: реализует себя не тот, кто постоянно делает одно и то же, а лишь тот, кто непрерывно развивается, движется вперед, что возможно только при наличии экзистенциальной мотивации. Поэтому и борьба с ленью должна решаться путем психотерапии аутентификации, в ходе которой психолог помогает молодому человеку освободиться от навязываемых ему обществом стереотипов и обрести подлинную экзистенциальную мотивацию — раскрыть неповторимость своей личности.

По данным Е. Л. Михайловой (2005), ленивые студенты отличаются от трудолюбивых низким уровнем развития волевой регуляции (им сложнее довести начатое дело до конца, у них хуже сформировано умение планировать, распределять нагрузку), низким желанием учиться.

Н. В. Боровская (2008), разделив учащихся по самооценке и экспертной оценке педагогов на ленивых и неленивых, обнаружила следующие различия между ними. Для ленивых по сравнению с неленивыми более характерны:

1) низкая самооценка настойчивости;
2) выраженное стремление к избеганию неудачи;
3) низкая саморегуляция в учебной деятельности;
4) слабая нервная система;
5) преобладание торможения по внутреннему балансу (последняя типологическая особенность свидетельствует о слабо выраженной потребности в активности);
6) более низкая учебная мотивация (направленность на знания и отметку).

Соответственно для неленивых более характерны:

1) высокая самооценка настойчивости:
2) высокий мотив достижения;
3) высокая саморегуляция в учебной деятельности;
4) большая сила нервной системы;
5) преобладание возбуждения по внутреннему балансу (что свидетельствует о высокой потребности в активности);
6) более высокая учебная мотивация (направленность на знания и отметку);
7) мотивация успеха (рис. 19.2).

Чтобы научиться трудолюбию, нужны три года; чтобы научиться лени — только три дня.

Китайская пословица

Эти данные показывают, что так называемая лень зависит как от мотивации, так и от «силы воли», которые определяются наличием природных задатков —

сильной или слабой нервной системы, преобладанием возбуждения или торможения по внутреннему балансу (выраженностью потребности в активности).

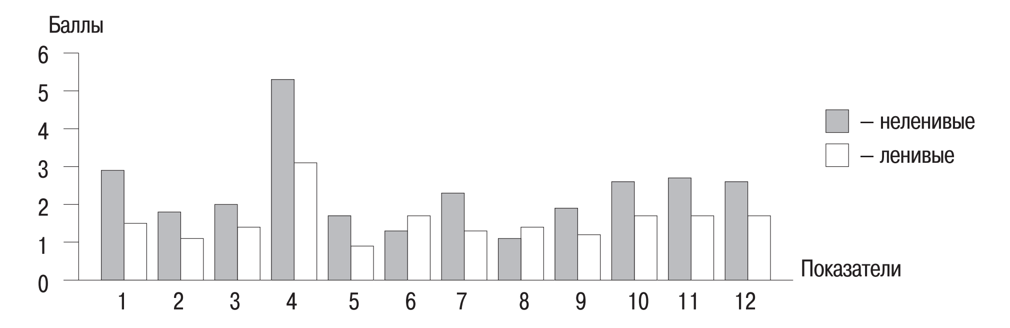


Рис. 19.2. Различия между ленивыми и неленивыми учащимися по личностным и индивидным особенностям

Показатели: 1 — настойчивость; 2 — сила нервной системы; 3 — «внутренний» баланс; 4 — «внешний» баланс; 5 — подвижность; 6 — инертность; 7 — мотивация на достижение успеха; 8 — мотивация избегания неудачи; 9 — направленность на отметку; 10 — направленность на знания; 11 — саморегуляция учебной деятельности; 12 — саморегуляция развлекательной деятельности

Следует подчеркнуть, что у каждого учащегося природа лености как свойства личности может быть своя, отличная от природы лености у других. Так, у одних при наличии слабой нервной системы и склонности к избеганию неудачи причиной уклонения от выполнения задания или поручения может быть боязнь, неуверенность в себе. У других, имеющих преобладание торможения по внутреннему балансу и как следствие — малой потребности в активности, низкая и непродолжительная активность будет связана с малой энергетикой организма. В отношении третьих, имеющих инертность нервных процессов, впечатление ленивости будет создаваться у учителя из-за того, что такие учащиеся медленно врабатываются в начале деятельности, долго «раскачиваются».

Надо предостеречь учителей и родителей от ложного понимания лени. Нельзя считать ленью нежелание ребенка учиться, если это связано с возникновением какой-либо болезни. <…> Часты случаи, когда родители и учителя побуждают длительно болевшего ребенка побыстрее ликвидировать свое отставание в учебе. Они не понимают того, что организм ребенка ослаблен болезнью, ему трудны сразу большие нагрузки, нужно время для полного восстановления сил. Напротив, отставание такого ребенка в учебе взрослые нередко ложно связывают с развившейся от безделья ленью. <…>

Нередко ленивыми считают детей, стремящихся больше бывать на улице и чаще общаться со сверстниками. О распространенности подобной оценки свидетельствует обследование многих <…> школьников различных классов. Оно было проведено в середине 1980-х годов сотрудниками кафедр педагогики и психологии Московского педагогического университета. В числе методов изучения школьников было анкетирование. Один из вопросов гласил: «Что ты хотел бы делать в свободное время?» Преобладающим ответом было: «Гулять». Учителя школ объяснили такой ответ по преимуществу леностью <…> учащихся, их незаинтересованностью «серьезными» учебными предметами. Однако изучение режима дня этих школьников и беседы

с ними показали, что налицо неумение детей и подростков быстро решать учебные задачи, а также перегрузка домашними заданиями почти по всем школьным дисциплинам. Следствием этого являлось длительное нахождение в помещении, нехватка свежего воздуха и движений. Таким образом, не удовлетворялась важнейшая потребность людей в физической активности. Поэтому указанное поведение детей следует считать вполне обоснованным и справедливым. К тому же дефицит общения со сверстниками тоже крайне неблагоприятно влияет на психику школьников, особенно подростков. Ведь у последних общение является ведущей деятельностью.

Мы не можем также считать ленивым ребенка, не знающего, зачем, почему и как ему надо заниматься каким-либо делом. Например, многие школьники уклоняются от систематического выполнения поручений родителей по дому. Это часто происходит потому, что школьники не понимают, почему именно они должны что-либо делать в семье. И считают эти поручения капризом взрослых, ненужным бременем, отвлекающим их от интересных дел. <…>

У младших школьников мы чаще имеем дело не с ленью, а с неорганизованностью. <…>

Среди учителей распространено мнение, что отсутствие настойчивости вызвано малой активностью ученика, его ленью. Это утверждение верно только относительно части ненастойчивых учащихся. Среди этой категории лиц много и активных, деятельных учащихся, но избегающих под разными предлогами трудной и продолжительной работы. Такие школьники напоминают Попрыгунью-Стрекозу из басни И. А. Крылова, которая «лето целое пропела». Это люди с легким характером, нередко приятные в общении, но необязательные. <…>

Однако отмечается немало школьников исполнительных и прилежных, но отступающих перед возникающими или только кажущимися трудностями, то есть склонных к фрустрации. Они привыкли выполнять учебные задания с наскока, а встретившись с затруднениями, легко впадают в панику, высказывают неверие в свои силы.

Степанов В. Г., 1997. С. 154–181.

Ситуативное проявление лени, как показано Д. А. Богдановой (2005), определяется следующими ситуациями: отсутствием настроения; скукой; усталостью; болезнью; сонливостью; голодом; неинтересным, бессмысленным, неопределенным или трудным делом; перегрузками; внешним давлением; недостатком возможностей.

Интеллектуальная пассивность учащихся (умственная лень). Особую группу школьников составляют интеллектуально пассивные дети без наличия каких-то дефектов в здоровье. Л. С. Славина (1958) показала, что они обладают следующими особенностями:

- недостаточной сформированностью интеллектуальных умений;
- отрицательным отношением к интеллектуальной деятельности;
- отсутствием познавательного отношения к действительности.

В. С. Юркевич (1980) связывает интеллектуальную пассивность с отсутствием любознательности.

Л. В. Орлова (1991) выделяет общую и частичную (избирательную) интеллектуальную пассивность. Последняя проявляется в избирательном отношении к учебным предметам и видам деятельности. Интеллектуальная пассивность различается по степени выраженности: может иметь демонстративный характер или быть скрытой, замаскированной.

Автор выявила разные виды интеллектуальной пассивности детей. В основе *операционально-технической* интеллектуальной пассивности лежат: пробелы в знаниях, неумение применять их на новом материале, отсутствие умений организации учебной работы (неумение усвоить условие задачи, поставить нужные вопросы, работать с учебником), отсутствие привычки самостоятельного выполнения задания. Интеллектуальная пассивность данного вида проявляется в шаблонности интеллектуальной деятельности, наличии избыточных действий и несущественных (лишних) вопросов по ходу работы, использовании обходных путей в выполнении умственной деятельности или нерациональных, ставших уже неуместными при выполнении данного задания приемов, предпочтение репродуктивной деятельности и простых, знакомых заданий.

Мотивационная интеллектуальная пассивность характеризуется выбором преимущественно легких путей достижения цели, незаинтересованностью в работе, стремлением получить быстрый результат без достаточного осмысливания, дискомфортным эмоциональным состоянием в ситуации эмоционального напряжения.

19.5. Психологические закономерности усвоения учащимися учебного материала

Усвоение учащимися учебного материала связано с использованием всех познавательных процессов: восприятия, мышления, воображения, памяти. В связи с этим выделяют четыре звена процесса усвоения: 1) непосредственное восприятие, наблюдение, обеспечивающие получение информации; 2) осмысление материала (переработка информации); 3) запоминание и сохранение обработанной информации; 4) применение запомненной информации (знаний) на практике.

Конечно, такое деление в определенной мере условно, так как все эти операции не изолированы друг от друга, а тесно переплетены и взаимосвязаны. Так, восприятие материала связано и с его осмыслением и запоминанием, а применение знаний на практике связано с воспроизведением информации. Одной из характеристик усвоения материала является уровень понимания учебного материала.

Осмысление (понимание) — *это процесс и результат постижения сущности предмета познавательной деятельности, проникновение в смысл, замысел, значение чего-либо, ви́дение причинно-следственных связей.* Этот процесс заканчивается возникновением субъективного ощущения достигнутого. Однако он может давать объективно разный результат: понимание может быть верным и неверным, отчетливым или смутным, полным или неполным.

А. А. Смирнов описал этапы (ступени) понимания. На первой ступени понимания существенное значение имеют прошлый опыт и знания учащихся, от которых зависит глубина понимания. Если такой связи нет, понимания не возникает. На второй ступени понимания область необходимых знаний и понятий сужается, а случайные признаки или удерживаются в сознании, или отбрасываются. Происходит дифференцировка существенных и несущественных признаков. Если главные признаки окажутся рядом со второстепенными, понимание будет неполным. На третьей ступени глубина понимания отражает переход к более конкретному, точному выявлению требуемого. Начинается включение новой информации в систему уже имею-

щихся знаний. На этой ступени объект понимания осознается, становится отчетливым. Учащемуся кажется, что он уже понял суть предмета, но выразить вербально он ее еще не может, имеет место неуверенность в правильности понимания, вызванная необходимостью еще раз все продумать. На этой ступени возможно ошибочное понимание, так как учащийся еще не проверил узнанное. Четвертая, последняя ступень — воспроизведение (изложение понятого другому человеку). Проговаривая, учащийся слышит себя, в результате чего возникают новые аспекты понимания. На этой ступени достигаются полнота, глубина и отчетливость понимания.

На понимание влияют объективные и субъективные факторы. К первым относятся разное содержание заданий, наличие или отсутствие подсказки педагога, объем информации (при ее обилии учащиеся пропускают необходимые для анализа предметы или признаки, поэтому объект понимания остается недостаточно раскрытым; но и нехватка данных тоже приводит к такому же результату), опыт — сталкивался ли учащийся в реальной жизни с объектом познания. К субъективным факторам относятся индивидуально-психологические особенности учащихся: уровень тревожности, темп деятельности, знания и умения (Нагаева Л. Г.). Тревожные учащиеся боятся обратиться к педагогу за помощью, боятся показать, что испытывают трудности с пониманием. Страх потерпеть неудачу, неуверенность в себе блокируют осмысление задачи и ее выполнение.

Медлительные учащиеся хотят, чтобы педагог не торопился с объяснением учебного материала, но не решаются попросить его об этом. Они несколько раз перечитывают условия, переспрашивают, просят педагога подойти и посмотреть, правильно ли выполняется задание.

Уровни понимания учебного материала. Выделяют несколько уровней понимания учебного материала (рис. 19.3)

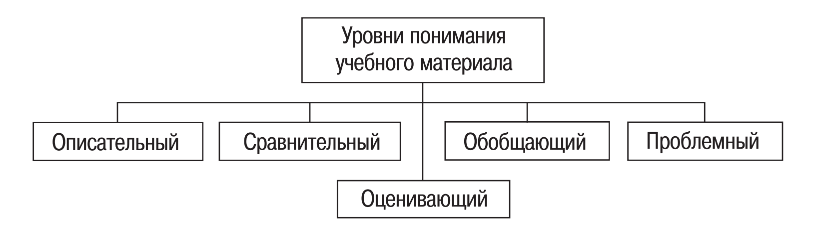


Рис. 19.3. Уровни понимания учебного материала

Описательный уровень понимания обеспечивает уяснение предмета рассуждения, овладение фактическим материалом и специальной терминологией. Без этого уровня не только невозможен переход к другим уровням понимания, но и выполнение элементарных указаний и команд педагога. Однажды учитель физической культуры в 5-м классе дал учащимся команду: «Взять ногу!» Дети поняли учителя буквально и потянулись рукой к своей ноге, пытаясь при этом продолжать движение в строю.

Сравнительный уровень понимания связан с сопоставлением двух или нескольких объектов и их различением или установлением их тождества. Он обусловлен возможностью учащихся дифференцировать понятия, объекты, упражнения. Следовательно, этот уровень понимания базируется на хорошо развитой у учащихся различительной чувствительности, а также на мыслительных операциях анализа и сравнения.

Сравнительное понимание включает в себя опознавательное и соотнесенное понимание. Опознавательное понимание проявляется во всех случаях, когда ответ на вопрос был найден прежде. Например, при решении вопроса: «Что это за упражнение?» ученику иногда достаточно узнать знакомые ему элементы, чтобы мгновенно осмыслить и дать ответ. Здесь ученик не строит заново понимания, а использует уже имеющийся у него опыт, иногда дополняя ответ и частично перестраивая его в зависимости от обстоятельств.

Если же вопрос: «Что это такое?» ставится по отношению к незнакомым объектам или явлениям, то мгновенного понимания не происходит. Ответ получается только после объяснения педагога или чтения учебника. Такое понимание называют *соотнесенным*. От других форм понимания оно отличается тем, что все необходимые звенья для вынесения учеником суждения даются в готовом виде. От ученика требуется лишь соотнести новое с тем, что он знал раньше, проследить в соответствии со своим личным опытом и познаниями достаточную аргументированность и логичность объяснения.

Разновидностью соотнесенного мышления является понятийное мышление. Его главная функция — сводить все факты, с которыми встречаются ученики, к известным понятиям, а все задачи — к известным способам решения. В результате получается жестко запрограммированная деятельность учащихся.

Обобщенный уровень понимания связан с возможностью учащихся из частных случаев делать общие выводы, обобщения. Он проявляется в умозаключениях типа индукции и дает возможность учащимся осуществлять классификацию и систематизацию учебного материала, составить целостное впечатление о каком-то вопросе. Однако этот уровень понимания не возникает сам по себе, на основании только хорошего запоминания учащимися предъявляемого материала. Он требует систематического осмысливания и обобщения материала, включения новых сведений в систему старых. Иначе у учащихся накапливаются отрывочные знания, по образному выражению одного из русских демократов прошлого века Д. И. Писарева, имеющие «червячную» природу. Он писал, что если в мозгу учащегося имеются существенные пробелы в знаниях и живут независимо друг от друга отдельные кусочки разных сведений, то эти кусочки живут и шевелятся сами по себе, без всякой связи с целым, так же как живут и шевелятся сами по себе куски разрезанного земляного червя.

Оценочное понимание связано с выражением учащимися своего отношения к объектам, к процессу обучения и воспитания, с оценкой той или иной точки зрения. Развить это понимание можно в том случае, когда педагог ставит учащихся в ситуации, требующие оценочных суждений.

Проблемное, исследовательское понимание является высшим уровнем понимания. Оно характеризуется самостоятельностью в построении понимания, в стремлении учащегося найти свой ход рассуждений. Развитию у учащихся этой формы мышления способствует проблемное обучение. Учащихся надо чаще ставить в так называемую проблемную ситуацию. При этом педагогу надо так организовать занятия, чтобы перед учащимися возникали не только вопросы, но и стремление получить на них ответ самостоятельно. Это не означает, конечно, что учащиеся должны делать на уроках открытия для человечества; важно, чтобы они делали открытия для себя, узнавали то, что им раньше не было известно.

ЧЕТЫРЕ ОСОБЕННОСТИ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПО ДЖ. ГИЛФОРДУ

1. Оригинальность, нетривиальность высказываемых идей.
2. Семантическая гибкость, то есть способность видеть объект под новым углом зрения, обнаруживать его новое использование.
3. Образная адаптивная гибкость, то есть способность изменять восприятие объекта таким образом, чтобы видеть его новые, скрытые от наблюдения стороны.
4. Семантическая спонтанная гибкость, то есть способность продуцировать разнообразные идеи в неопределенной ситуации.

Творческое мышление начинается с того, что у ученика возникает *затруднение*: он не может объяснить или понять с помощью ранее усвоенных знаний новые, заинтересовавшие его факты или явления. Вследствие этого он стремится сам решить возникшую познавательную задачу. Проблемная ситуация, создаваемая педагогом на уроке, и имеет целью пробудить у учащихся познавательную потребность.

В проблемном обучении выделяют три основных звена: *постановку проблемы*, ее *формулировку* и *решение*. Если педагог сам ставит проблему, сам ее формулирует и сам решает, то в лучшем случае он добивается от учащихся соотнесенного понимания. Если же педагог какие-то звенья передает учащимся, то он добивается частично-исследовательского понимания. В том же случае, когда учащиеся сами создают проблему, сами ее формулируют и решают, а педагог лишь организует и контролирует деятельность учащихся, последние овладевают исследовательским уровнем понимания.

Развитие самостоятельного и творческого мышления требует такого построения занятий, когда знания даются не в готовом виде, а в значительной степени добываются школьниками самостоятельно, например путем подведения учащихся к самостоятельным выводам из уже известных им фактов. Этому способствуют вопросы, сравнения, противопоставления, использование контрпримеров и т. д. Даже вопрос, поставленный педагогом перед самим собой в ходе изложения нового материала, настораживает учащихся, активизирует их мышление. Еще большее значение имеет постановка вопросов перед учащимися, особенно вопросов, требующих рассуждения, обсуждения фактов и их оценки.

УСЛОВИЯ, ПРЕПЯТСТВУЮЩИЕ БЫСТРОМУ НАХОЖДЕНИЮ ПРАВИЛЬНОГО РЕШЕНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЗАДАЧИ

1. Если в прошлом определенный способ решения задачи оказался достаточно успешным, то это побуждает учащегося и в дальнейшем придерживаться данного способа решения. При встрече с новой задачей человек применяет его в первую очередь. Таким образом, препятствует нахождению нового решения косность мышления.
2. Чем больше усилий было затрачено на то, чтобы найти и применить на практике новый способ решения задачи, тем вероятнее обращение к нему и в будущем.

   Эти два условия приводят к возникновению стереотипа мышления.
3. Частые неудачи приводят к возникновению боязни очередной неудачи при встрече с новой задачей. Боязнь сковывает мысль, мешает человеку думать.
4. Склонность к конформизму, выражающаяся в стремлении быть похожим на других, не отличаться от них в суждениях, не быть «белой вороной», не показаться смешным в своих суждениях.
5. Высокоразвитая тревожность, приводящая к неуверенности в себе, боязни открыто высказать свои идеи.

Побуждая учащихся на каждом уроке сравнивать и противопоставлять, анализировать и обобщать, обосновывать и оценивать, педагог активизирует их мысль, приучает их к самостоятельности и подготавливает необходимую психологическую основу для успешного решения творческих задач.

Критерии усвоения учебного материала. Педагогу важно знать критерии, с помощью которых можно выносить суждение о том, овладел учащийся учебным материалом или нет. Эти критерии относятся к полноте (объему) и правильности воспроизведенного, к прочности и к осмыслению усвоенного. Только наличие всех этих критериев дает возможность педагогу судить об усвоении учащимися учебного материала.

Воспроизведение учащимися учебного материала еще не свидетельствует об усвоении учащимися полученных сведений. Они могут ответить на вопрос лишь потому, что запомнили чисто механически то, что сказал педагог или другой ученик. Это свидетельствует о формальном проявлении знаний и умений. Усвоение учебного материала — процесс сознательный, в результате которого учащийся может:

1) объяснить учебный материал (путем приведения своих примеров, находя сходство и различия);
2) связать полученные сведения с теми, которые он получил ранее;
3) расчленить учебный материал, выделить в нем главное и второстепенное;
4) использовать приобретенные знания и умения на практике.

19.6. Стили учебной деятельности учащихся

Усвоение учебного материала осуществляется учащимися разными способами, что может влиять на успехи в обучении.

Когнитивный стиль — *это относительно устойчивые особенности познавательной деятельности, своеобразные способы получения, переработки и воспроизведения информации.* В частности, выделяют такие когнитивные стили, как рефлексивность — импульсивность, ригидность — гибкость познавательного контроля, узкий — широкий диапазон восприятия и переработки информации.

Рефлексивность — импульсивность характеризует стили принятия решения в условиях неопределенности, когда требуется сделать правильный выбор из нескольких вариантов (например, каким способом решать математическую задачу). Импульсивные учащиеся склонны быстро принимать решение без тщательного продумывания; рефлексивные, наоборот, решение принимают медленно, на основе тщательного взвешивания «за» и «против». Они собирают больше информации для того, чтобы принять решение, используют более продуктивные способы решения задач.

Ригидность — гибкость познавательного контроля. Эти стили связаны с трудностью или легкостью смены способа деятельности или переключения с одного способа предъявления информации на другой.

Узкий — широкий диапазон восприятия и переработки информации. Эти когнитивные стили характеризуют типические различия в объеме информации, который используется учащимся для оценки сходства или различия объектов. Одни учащиеся разделяют объекты при их классификации на много групп с малым

объемом (узкий диапазон), другие же образуют мало групп, но с большим числом объектов (широкий диапазон). Объясняется это тем, что у первых различительная способность выше, чем у вторых.

19.7. Обучаемость и успеваемость

Н. А. Менчинская ввела понятие «обучаемость» как систему свойств личности и деятельности учащегося, которая эмпирически характеризует его возможности в усвоении учебной программы. Это интегральная характеристика, отражающая быстроту, объем, прочность и гибкость усвоения учебной информации. Разработаны методы диагностики обучаемости школьников (Жуйков С. Ф., 1971; Калмыкова З. И., 1975).

Обучаемость зависит от выраженности у учащихся психофизиологических процессов (лабильности нервной системы, скорости реакций, темпа и ритма деятельности, работоспособности), сенсорных и перцептивных процессов (схватывающий или детализирующий тип восприятия, избирательность восприятия и т. д.), мнемических функций (использование приемов запоминания, установка на долговременное и прочное запоминание, активное использование типа запоминания), гибкости и быстроты мышления, устойчивости и переключения внимания и др.

Н. А. Менчинская с сотрудниками выделила четыре типа учащихся, различающихся по восприимчивости к усвоению знаний и отношению к учению:

1) имеющие хорошую восприимчивость к усвоению знаний и положительную мотивацию к учению;
2) имеющие низкую восприимчивость к усвоению знаний и отрицательное отношение к учению;
3) имеющие хорошую восприимчивость и отрицательное отношение к учению;
4) имеющие низкую восприимчивость и положительное отношение к учению.

Эти типы могут в процессе учения изменяться у учащегося в связи с изменением его отношения к учебе.

В зависимости от этих типов наблюдается и разная успеваемость учащихся.

В школе более выгодно положение того ребенка, который учится хорошо, потому что учеба для него в меньшей степени носит характер состязания, его жизнь состоит из серии удач, а не поражений и, кроме того, учителя больше симпатизируют ему. Отстающий ребенок находится в невыгодном положении вследствие действия обратных причин.

Во многих исследованиях было показано, что среди детей, с трудом обучающихся чтению, частота нарушений поведения особенно велика (Rubin, Henderson, 1972). Вероятно, существует несколько причин, лежащих в основе такой корреляции, одна из них заключается в том, что плохая успеваемость приводит ребенка к разочарованию, он становится недоволен школой, решает, что все обучение связано с неприятными переживаниями, и враждебно реагирует на эту болезненную ситуацию.

Ратнер М., 1987. С. 151.

Т. В. Фомичева и А. И. Ходор (1978) отмечают, что успеваемость младших школьников зависит помимо содержания учебного материала и условий, в которых проходит обучение, и от других факторов: возрастных и половых различий, различий в подготовленности детей к школе и даже от уровня образования родителей школьников.

Влияние возраста проявляется у первоклассников вследствие того, что в школу приходят как дети 6 лет 10 месяцев, так и дети, возраст которых составляет 7 лет и 10 месяцев. Оказалось, что от разницы в возрасте больше всего зависели успехи детей по математике, так как усвоение материала по этому предмету требует более абстрактного мышления, которое развивается по мере накопления опыта и знаний. Меньшее влияние разница в возрасте оказала на овладение письмом и совсем небольшое — на успехи в чтении.

Возраст первоклассников оказывает влияние и на их подготовленность к школе. Сравнение умеющих читать учащихся с учащимися, которые не знали даже букв или только некоторые, но не могли складывать их в слоги, показало, что в старшей по возрасту группе подготовленных было в три раза больше (23,6 и 8% соответственно), а неподготовленных — меньше (22,3 и 34,7%).

Наконец, уровень образования родителей и связанные с ним условия воспитания детей в семье тоже оказывают влияние на успеваемость. Это выявлено в ряде исследований (Бабанский Ю. К., 1972; Васильева Э. К., 1973; Заззо Р., 1967; Banks, 1969) и получило подтверждение в исследовании Т. В. Фомичевой и А. И. Ходор (табл. 19.5).

Таблица 19.5. Зависимость успеваемости первоклассников от уровня образования их родителей, процент случаев

Образование родителей	Успеваемость учащихся	
	отличная	удовлетворительная
Высшее и незаконченное высшее	54,1	9,1
Среднее	38,5	21,1
Незаконченное среднее и начальное	7,4	69,8

Как видно из данных, приведенных в этой таблице, отличников больше в семьях, где родители имеют высшее или незаконченное высшее образование, а учащихся с удовлетворительной успеваемостью значительно больше в семьях с низким образовательным уровнем. По данным Е. Р. Слободской с соавт. (2008), школьная успеваемость подростков положительно связана с возрастом, уровнем образования и профессиональной квалификацией родителей. Наличие в семье отца способствует успеваемости мальчиков. При недосмотре родителей за ребенком успеваемость у детей значительно хуже.

Однако подростки, воспитывающиеся в условиях излишней концентрации родителей на ребенке, характеризуются инфантилизмом и низким уровнем успеваемости (Задирейко Д. Н., 2002).

Нередко случается так, что в начальных классах очень прилежные, аккуратные, исполнительные дети добросовестно и старательно выполняют все задания, получают отличные отметки и поэтому привыкают считать себя сильными учениками. В стар-

ших же классах, когда помимо этих качеств в значительно большей мере становятся необходимыми самостоятельность мышления, умение отобрать и проанализировать нужный материал и пр., эти учащиеся получают не отличные, а лишь хорошие и даже удовлетворительные отметки. В результате, вместо того чтобы работать над развитием своих способностей, они начинают нервничать, разочаровываться в школе, обвинять учителей в необъективности. Часто такую же позицию занимают и их родители, привыкшие видеть своего ребенка отличником и не заметившие за отличными оценками и внешним благополучием неумения учиться, отсутствие глубоких познавательных интересов их ребенка.

Дубровина И. В., 1978. С. 131.

Развитие с возрастом волевой сферы учащихся способствует достижению высоких результатов в обучении. Так, студенты вузов, имеющие лучшую успеваемость, отличаются большей степенью саморегуляции и желанием решать учебные задачи до конца, чем студенты с невысокой успеваемостью (Wibrowski, 1992).

Высокая успеваемость связана с такими личностными чертами, как стремление к достижениям, интроверсия, низкий нейротизм (Eysenck, 1996). Успеваемости подростков способствует низкий психотизм[1] (Heaven et al., 2002). Однако эти связи меняются с возрастом. У школьников в 12–13 лет связь между успеваемостью и нейротизмом положительная, а у студентов — отрицательная, что объясняется ужесточением и формализацией процесса обучения. В начальной школе экстраверсия благоприятствует учению, а у старшеклассников и студентов — препятствует.

19.8. Неуспеваемость школьников

Неуспеваемость школьников является общепланетарной проблемой. Поэтому ею усиленно занимаются ученые разных стран (Гельмонт А. М., 1954; Майорова Н. П., 1988; Менчинская Н. А., 1971; Мурачковский Н. И., 1971; Цетлин В. С., 1977; Borkowski et al., 1988; Elliott, 1989; Mc Clelland, 1986; Singh, 1995 и др.). Неуспевающие дифференцируются в связи с трудностями обучения и в связи с задержкой психического развития. Среди первых различают две группы неуспевающих детей: испытывающие трудности при обучении (для них характерен высокий интеллект) и с небольшой задержкой умственного развития (для них характерны низкие показатели интеллекта). Признано также, что существует несколько причин неуспеваемости и что необходим их комплексный анализ с учетом социальных, психологических и биологических моментов. В то же время В. М. Лизинский (2000) отмечает, что на 33% успешность обучения определяется оптимальностью педагогического общения: толерантного, уважительного, одинаково доброго ко всем ученикам, без «срывания зла» на учащихся, приближения любимчиков, неприязни или безразличия к кому-либо из учеников. На важность для успеваемости взаимоотношений учителя и учащегося указывают как отечественные, так и зарубежные авторы (Майорова Н. П., 1988; Цетлин В. С., 1977; Singh, 1995).

[1] Психотизм — склонность к конфликтам, неадекватным эмоциональным реакциям и асоциальному поведению.

Неуспеваемость редко обусловлена только одной причиной. Чаще это целый комплекс нанизывающихся друг на друга, маскирующих и, как правило, усиливающих друг друга факторов. В этом конгломерате причин иногда удается выделить одну наиболее существенную, устранение которой может позволить преодолеть неуспеваемость в целом. <...> Тем не менее педагоги довольно часто не знают истинных причин неуспеваемости и довольствуются типичными, мало что объясняющими фразами: «Он не хочет учиться», «Она больная» и «У него родители — придурки» (нам встречалось и такое!!!). Чаще всего подобные «объяснения» далеки от истины и создают только иллюзию понимания ученика.

Мещерякова И. А., Федорова Л. Н., 2004. С. 13.

Выделяют следующие группы неуспевающих школьников:

1. *Педагогически или социально запущенные дети*. Они отличаются слабой мотивацией учения, интеллектуальной пассивностью, недобросовестны, небрежны. Чтобы повысить их успеваемость, нужно проявить к ним заботу, создать условия для выполнения уроков, повысить социальный статус в классе, а затем повышать их мотивацию к учебе.
2 *Ослабленные дети*, устающие после перенесенной болезни, быстро теряющие концентрацию внимания, обладающие низкой работоспособностью. В исследовании Л. Г. Нагаевой показано, что перенесенное заболевание и плохое физическое самочувствие влияют на понимание учебных заданий. Такие дети не могут долго удерживать в сознании требования учителя. Желание быстро включиться в учебную деятельность не реализуется, темп работы их медленный.
3 *Дети с несформированными интеллектуальными умениями и недостатками в развитии психических функций* (общим недоразвитием речи, наглядно-действенным и конкретным мышлением, его ригидностью и пр.). Эти школьники могут выполнять задания только сложившимися у них ранее способами. Они долго вникают в условия задачи, медленно решают. Первое найденное решение считают окончательным. Или же стремятся выполнить все как можно быстрее, но кое-как, небрежно, не проверяя, верно ли сделано.

Чтобы помочь неуспевающему школьнику, учитель должен разобраться в причинах неуспеваемости, что происходит не всегда. Чаще учителя пытаются применить к учащимся дисциплинарные меры: наказывают детей, заставляют их больше заниматься, но не объясняют, как надо это делать эффективно. Между тем Л. С. Славина доказала, что многие из школьников, считающихся неспособными или даже умственно отсталыми, на самом деле не являются таковыми. Проявляемая ими в учебной деятельности интеллектуальная пассивность является результатом неправильных обучения и воспитания. Если использовать игровую и диалоговую форму работы, поощрять использование творческих способов работы и пр., можно преодолеть учебную пассивность ученика и повысить его успеваемость.

Подход к слабоуспевающему ученику должен быть особенный. Часто слабоуспевающие дети просто не уверены в правоте своих выводов и решений, а без уверенности в себе невозможно преодолевать трудности в учебе. Поэтому очень важно воспитать уверенность в своих действиях, внушить ученику, что он может это сделать, что

у него есть терпение посидеть и преодолеть трудности, встречающиеся при решении той или иной задачи. Слабому ученику вначале можно задавать легкие, посильные ему задания, которые он мог бы выполнить сам, без посторонней помощи. При этом у него возникает уверенность в своей силе, а затем постепенно вопросы следует усложнять. <...> Самостоятельно преодолевая трудности, ученик получает удовлетворение и наслаждение.

Чернов П. Н., 1984. С. 105.

Ю. З. Гильбух выделяет следующие причины *неуспеваемости*: педагогические, психологические, нейрофизиологические и соматические.

Педагогические причины со стороны педагога — плохая организация учебного процесса, отсутствие дифференцированного подхода к учащимся (ко всем детям сразу, уже в первом классе предъявляются одинаковые требования, хотя дети приходят в школу с разным уровнем готовности к обучению и имеют разные способности), незнание и непонимание учеников, неумение их стимулировать и использовать методы обучения, способствующие активизации учащихся. Педагогические причины со стороны учащихся — пропуски занятий, пробелы в знаниях.

Психологические причины — слабая мотивация, нежелание заниматься с усердием, слабое развитие волевой сферы, плохая сформированность или неправильная сформированность способов учебно-познавательной деятельности, низкий уровень развития познавательных способностей.

Нейрофизиологические причины — нарушения зрения и слуха, речи, малая мозговая дисфункция, дислексия и дисграфия (стойкие нарушения чтения и письменной речи).

Соматические и *физические* причины — общая ослабленность организма, хронические болезни.

Д. Н. Задирейко (2002) отмечает роль типа акцентуации характера учащихся: низкому уровню успеваемости способствуют педантичный и возбудимый типы, среднему уровню — гипертимный, дистимичный, циклотимический, экзальтированный и демонстративный типы акцентуации.

Н. И. Соловьева (2001) отмечает, что причины неуспеваемости у учащихся младших, средних и старших классов могут быть разными. В младших классах это прежде всего неготовность к обучению в школе. Влияют личностные особенности учащихся: неразвитое произвольное поведение, низкая работоспособность, высокий уровень тревожности и т. д. Однако отмечает Н. И. Соловьева, важно не забывать и о профессионализме учителя.

Кроме того, неуспеваемость по различным дисциплинам может быть связана с неразвитостью у детей разных комплексов высших психических функций (Соболева А. Е., Потанина А. Ю., 2004).

19.9. Психологические проблемы перехода учащихся из начальной школы в среднюю

Переход учащихся из начальной школы в среднюю связан с определенными трудностями (Юферева Т. И., 1993; Сираева С. Г., 2001) и чаще всего носит кризисный

характер.[1] Это выражается в спаде учебной мотивации, нарастании дисциплинарных трудностей, росте тревожности, дезориентации в жизненных ситуациях, нарушении общения со значимыми людьми.

В ряде случаев трудности связаны в первую очередь с недостаточным уровнем освоения учебного материала и несформированностью основных компонентов учебной деятельности. В других случаях причина наблюдается в недостаточном уровне развития интеллектуальной и речевой сферы, произвольности и рефлексии. Важными могут быть и нарушения общения со значимыми людьми.

Поступление в основную школу — важный переходный период в жизни ученика, когда ему необходимо быстро адаптироваться к новым условиям школьной жизни. Анализ исследований положения учащихся в школе и их отношений с учителями свидетельствует о том, что достаточно часто пятиклассники оказываются в ситуации школьной дезадаптации.

К причинам возникновения школьной дезадаптации пятиклассников относят: возрастные психологические особенности пятиклассников; особенности новой социальной ситуации; особенности процесса обучения (появление новых учителей, кабинетов, детей в классе, непривычное расписание).

Возраст учащихся 5-го класса называют переходным от младшего школьного к младшему подростковому. Психологически этот возраст связан с постепенным обретением чувства взрослости. Стремление обрести себя как личность порождает потребность в отчуждении от всех людей, оказывавших до этого влияние на ребенка. Внешне это отчуждение может выражаться в негативизме — стремлении противостоять суждениям взрослых. При этом негативизм является началом поиска подростком собственной уникальности. Этому же способствует ориентированность подростков на установление со сверстниками доверительно-дружеских отношений, в которых происходит моделирование социальных взаимоотношений, усваиваются навыки рефлексии поведения, нормы взаимодействия людей, нравственные ценности.

По причине психологической ценности отношений со сверстниками происходит замена ведущей учебной деятельности на ведущую деятельность общения. Способности развиваются только в деятельности, вызывающей положительные эмоции, совпадение оценки и самооценки важно для эмоционального благополучия подростка. В противоположном случае неизбежны внутренний дискомфорт и конфликт. Учитывая при этом физиологические особенности пубертатного возраста (рассогласование темпов роста и развития функциональных систем и т. д.), можно понять и крайнюю эмоциональную нестабильность подростков.

Целостный образ Я ученика, который сложился у него в общении с учителем начальной школы, дополняется множеством новых составляющих. Расставание с первым любимым учителем огорчает детей. Ребенок уже не получает устойчивого переживания успешности или неуспешности в рамках отношений с одним учителем, так как взгляды разных преподавателей на успехи и поведение школьников различны. Для ребенка это означает столкновение с противоречиями в отношениях.

Важной задачей для ребенка в этой ситуации является сохранение самоуважения. Принятие школьных социальных и этических норм, формирование умения соблюдать их происходит у детей с помощью социального педагога и классного руководителя. Компетентность педагога в вопросах жизнедеятельности класса, его эмоцио-

---

[1] В англоязычной психологической литературе слово «кризис» (*crisis*) обозначает любое поворотное событие в жизни, делающее невозможным спокойное привычное функционирование и требующее перестройки многих поведенческих стереотипов.

нальное отношение к учащимся, к своим обязанностям, умение налаживать контакт и общаться с детьми — одно из главных условий успешной адаптации детей.

Таким образом, школьная дезадаптация — результат нарушения адаптации ребенка к условиям школьной среды. К факторам возникновения школьной дезадаптации пятиклассников можно отнести: биологические (возрастные физиологические особенности пятиклассников, индивидуальные особенности личности); психологические (возрастные психологические особенности пятиклассников); социальные (особенности новой социальной ситуации пятиклассников, особенности семейных отношений); педагогические (появление новых учителей, непривычное расписание, появление новых кабинетов, новых детей в классе, смена классного руководителя). Ученик не справляется с трудностями в обучении и общении со сверстниками и учителями, внутренними душевными проблемами и тем самым не может помочь себе подняться на новую ступеньку социального опыта.

Денисенко А. А., Селиванова Л. И., 2009. С. 237–238.

Г. А. Цукерман (2001) выдвигает следующие причины возникновения этого кризиса:

1) с этажа начальной школы, где учащиеся были самыми высокими, они перемещаются на этажи средней школы, где они становятся самыми низкими. Это меняет их самооценочную шкалу взрослости;
2) смена учителей: учителя начальной школы видят рост своих учеников, какой потенциал они накопили для дальнейшего роста. Учителя-предметники, придя в новый класс из более старших, видят своих новых учеников маленькими несмышленышами, чрезвычайно несамостоятельными и не слишком образованными;
3) каждый учитель-предметник имеет свою манеру общения, свой уровень требований к учащимся, что создает определенные трудности для учащихся в налаживании контактов с ними;
4) меняется характер обучения и учебного материала: в начальной школе преобладает устная работа, развертывающаяся как диалог, состоящий из очень коротких реплик. Работа с учебниками и другими письменными источниками информации в начальной школе по-настоящему не развернута, основные тексты, с которыми знакомятся младшие школьники, — это художественные тексты или занимательные описания, апеллирующие главным образом к воображению и памяти учеников. В средней школе появляются тексты (устные и письменные), содержащие развернутые рассуждения, описания способов анализа и обобщения фактов, разные трактовки и выводы, которые выводятся из эмпирических данных, работе с которыми учеников начальной школы не учили.

Некоторые из этих причин можно устранить, если переход из начальной в среднюю школу сделать мягким и постепенным. Г. А. Цукерман приводит пример одной из московских школ, в которой подбор предметников и классных руководителей для классов, переходивших в среднюю школу, осуществлялся не в августе, а в декабре, в результате чего у учителей появилось достаточно времени для согласования своих действий и требований. Кроме того, проводился специальный психолого-педагогический тренинг учителей 3-х и 5-х классов, способствовавший

деловому взаимопониманию и снимавший наиболее непримиримые противоречия двух миров: начальной и средней школы.

19.10. Адаптация к учебе в средних профессиональных учебных заведениях

Первой ступенью получения профессионального образования для многих школьников является учеба в профессионально-технических училищах, колледжах, лицеях. Переход из школы в эти учебные заведения для многих оказывается весьма не простым. Как показано Е. Ф. Рыбалко и Н. Г. Травниковой (1998) на воспитанниках детского дома, почти треть из них оказались недостаточно адаптированными к новому учебному заведению. Они хуже учатся, более тревожны, у них неустойчивое настроение, бо́льшая раздражительность, сниженный самоконтроль и социальный контроль, снижена самооценка. По мнению преподавателей, они менее дисциплинированы. Эти учащиеся не удовлетворены своими учебными успехами и своей будущей специальностью.

Учащиеся с недостаточным уровнем адаптированности больше остальных учащихся стремятся к тому, чтобы «хорошо проводить время». В общении они более прямолинейны, непосредственны, хотят доминировать, подчинять себе других. Через власть над другими эти учащиеся стремятся компенсировать неуспехи в учебе, что отличает их от учащихся со средним уровнем адаптации, где компенсация идет через угождение другим, подчинение.

Учащихся с высоким уровнем адаптированности оказалось менее четверти всей выборки. Они довольны собой и выбранной специальностью, менее критичны к другим, у них выше самоконтроль, они более спокойны, менее консервативны, у них стабильнее настроение.

19.11. Психологические проблемы адаптации к вузу

Вуз предъявляет высокие требования к физическим, психическим и социальным качествам учащихся. В то же время многие первокурсники (ретарданты) еще только заканчивают период полового созревания, а значит, деятельность гормональной и нервной систем у них еще не совсем стабилизировалась.

По данным О. С. Букиной (2001), студенты-первокурсники отмечают следующие субъективные трудности: невозможность заниматься в общежитии (96%), неумение заниматься в читальных залах (94%), неумение соответствовать своему школьному имиджу в вузе (92%), неумение организовать себя без переживания страха контроля (90%), обида из-за неумения преподавателя оценить способности студента (90%), неумение прогнозировать результат общения с преподавателем (74%). Наименьшее значение среди трудностей имеют отсутствие уверенности в себе в учебной деятельности (62%), отсутствие контроля со стороны преподавателей (58%), непонимание требований преподавателя (34%).

В этих условиях важную роль в адаптации к вузу, как показали Н. М. Бабаева и В. К. Елманова, (2001), играют индивидуально-психологические особенности учащихся.

По данным названных исследователей, высокоадаптированные учащиеся характеризуются более высокими показателями силы нервной системы, высокой интеллектуальной лабильностью,[1] предметной пластичностью и социальным темпом (по методике В. М. Русалова). Они имеют более высокий IQ, более высокие качественные показатели решения заданий всех типов, бóльшую выраженность всех составляющих структуры интеллекта, более высокую скорость переработки информации и более высокую обучаемость. Они направлены на успех в различных видах учебной деятельности.

Студенты, вошедшие в группу риска по дезадаптации, имеют низкую интеллектуальную лабильность (т. е. они имеют низкие показатели учебной деятельности в ситуациях, когда необходимо одновременно выполнять несколько видов деятельности или когда в короткий промежуток времени требуется решить несколько разнотипных задач, переключаясь с одной на другую), высокую социальную эргичность в сочетании с высокой социальной пластичностью и низкой предметной эргичностью, гедонистическую и коммуникативную направленность, низкую активность в социальном самоопределении и ориентацию на неуспех в освоении профессии. У них низкие показатели IQ и обучаемости. Такие студенты нуждаются в психологическом сопровождении, включающем психотренинги интеллектуальной лабильности, устойчивости внимания, речедвигательной активности, устойчивости к стрессогенным ситуациям. Рекомендуется проведение специальных занятий для формирования навыков скорописи, скорочтения, реферирования для развития пространственного и вербального интеллекта.

По данным Ю. В. Петько (2009), студенты с низкой академической успеваемостью в сравнении со студентами со средней академической успеваемостью характеризуются низкой самооценкой, конкретностью и некоторой ригидностью мышления, эмоциональной дезорганизацией мышления; склонностью к непостоянству, подверженностью влияния случая и обстоятельств; беспринципностью, неорганизованностью, безответственностью, гибкими установками по отношению к социальным нормам; практичностью, ориентацией на внешнюю реальность и следованием общепринятым нормам, некоторой ограниченностью и излишней внимательностью к мелочам; консервативностью, устойчивостью по отношению к традиционным трудностям; сомнением к новым идеям; склонностью к морализации и нравоучениям; сопротивлением переменам и отсутствием интереса к аналитическим и интеллектуальным соображениям.

19.12. На что обращают внимание студенты при первой встрече с преподавателем

И. А. Урклин (1971) выявил, что студенты в первую очередь выделяют в облике преподавателя то, что имеет отношение к его преподавательской деятельности и что обеспечивает ему успех в ней (табл. 19.6).

Все остальные данные, в частности физический облик (тип телосложения, возраст, национальность, пол), в абсолютном большинстве случаев не имеют значения для студентов.

[1] Интеллектуальная лабильность проявляется в динамике речевого выражения, в продуктивности деятельности при дефиците времени, в легкости приспособления к новым видам деятельности.

Таблица 19.6. Признаки, по которым у студентов складывается первое впечатление о преподавателе

Признаки	Ответы, %
Внешние данные (манера держать себя, представился преподаватель студентам или нет, как вошел в аудиторию, есть ли спешка и торопливость в действиях, выразительность лица)	37,7
Первая лекция (речь, эмоциональность, увлеченность, убежденность, умение излагать материал, сразу же переходит к делу или стремится убедить в значимости предмета и необходимости посещения его лекций)	34,0
Отношение к студентам (требователен ли, следит ли за поведением студентов на лекции, имеет ли контакт со студентами, проявляет ли внимательность к ним, справедлив ли в их оценке)	17,0
Проявляемая эрудиция (как читает лекцию — по конспекту или без)	8,5
Мнение о нем студентов старших курсов	2,5
Пол (если женщина — ее фигура, лицо, голос; если мужчина — подвижность, пожилой возраст, кажущееся безразличие)	0,3

На студентов производит сильное впечатление чтение лекций без конспекта, «глядя на аудиторию», в которых освещаются важнейшие проблемы науки, о чем не всегда можно прочитать в учебниках. Студентам импонируют дискуссионное изложение вопросов и наличие у преподавателя чувства юмора.

Первые впечатления студентов о преподавателе могут измениться, но только по истечении некоторого времени, и то не у всех. Треть их сохраняет мнение о педагоге и в последующее время обучения.

ГЛАВА 20

Половые и гендерные особенности учащихся

Воспитание и обучение детей во многом зависит от того, как дети того или иного пола воспринимаются педагогами, какие роли они приписывают мальчикам и девочкам, а главное — учитывают ли их половые и индивидуальные особенности при подаче учебного материала и использовании средств воспитания.

> Во многих методических пособиях, рекомендациях, учебниках, книгах мы видим неумолимое: «Ребенок в 1 год должен..., в 4 года должен..., к 7 годам должен...». И приводятся таблицы по возрастам: что должен уметь бесполый ребенок. А вот таблицы таких сравнительно мало существенных для будущей жизни ребенка (да простят нас педиатры) показателей, как рост и вес, составлены отдельно для мальчиков и девочек. Значит, вес тела разный, вес мозга соответственно разный, а все то, что является результатом их деятельности (произвольные движения, восприятие и анализ информации, мышление, память и т. д.), одинаковое? Конечно, нет.
>
> Еремеева В. Д., Хризман Т. П., 2001. С. 14.

«Бесполое» отношение вызывает у многих психологов, нейрофизиологов и педагогов беспокойство по поводу искаженного воспитания мальчиков и девочек и неадекватности способов их обучения, а в итоге — развития их личности. Девочек чаще хвалят, с ними чаще рассуждают, а когда разговаривают с мальчиками, то чаще всего ограничиваются прямыми указаниями («отнеси», «сходи», «перестань»). Среди тех учащихся выпускных классов, которые в наибольшей степени соответствуют школьным требованиям, подавляющее большинство (85%) составляют девушки. А юноши, попавшие в число таковых, обладают традиционно женскими качествами: примерное поведение, усидчивость, исполнительность и т. п.

20.1. Индивидные и личностные особенности учащихся разного пола

Половые различия в проявлении эмоциональности. Девочки эмоциональнее, чем мальчики, и это различие становится особенно заметным после периода полового

созревания. В частности, у девочек и девушек склонность к страху выражена значительно больше, чем у мальчиков и юношей (рис. 20.1).

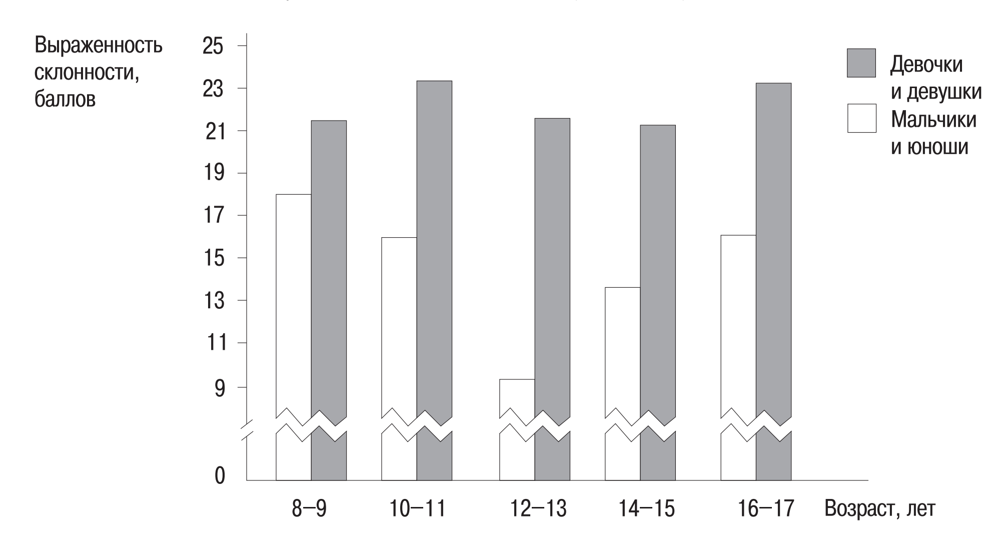


Рис. 20.1. Склонность к переживанию страха у лиц мужского и женского пола. По вертикали — выраженность склонности, баллы; по горизонтали — возраст, лет

И количество страхов (т. е. того, чего боятся) больше у девочек, чем у мальчиков (рис. 20.2).

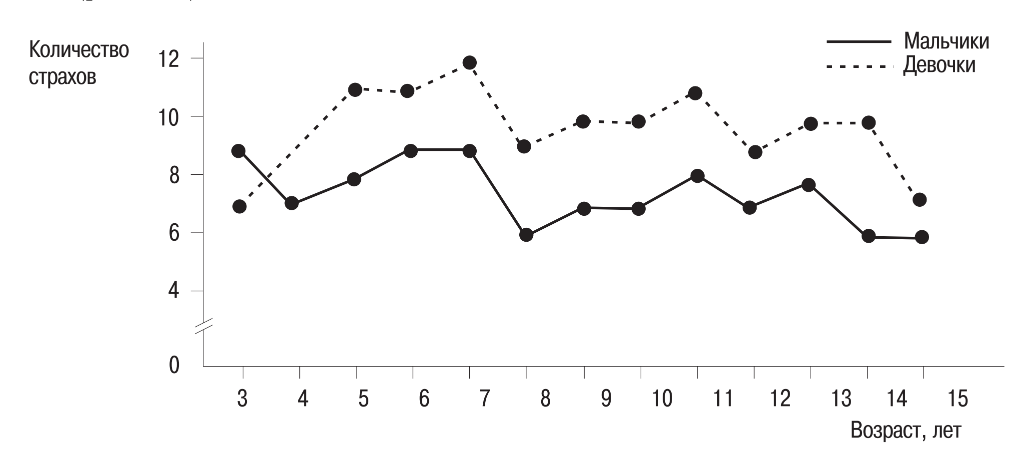


Рис. 20.2. Количество страхов у детей разного пола и возраста

Личностная и ситуативная тревожность выше у девочек, чем у мальчиков. Различны у мальчиков и девочек и доминирующие причины тревожности (виды тревожности). У девочек школьная тревожность доминирует в 7–9 лет, а в 10 лет уступает свое место самооценочной тревожности. У девочек младших классов на фоне меньшего количества невротических реакций, чем у мальчиков, наиболее часто

отмечаюся неустойчивость настроения, капризность, плаксивость, грусть, тоска, застенчивость, боязливость, подверженность страхам, повышенная обидчивость. У мальчиков 7 лет доминирует межличностная тревожность, школьная тревожность преобладает в 8–9-летнем возрасте. При этом уже в 9 лет показатели самооценочной тревожности у мальчиков начинают выравниваться с показателями школьной тревожности. На фоне большего количества невротических реакций у мальчиков младших классов наблюдаются агрессивность, драчливость, гиперактивность.

Волевые качества. С наступлением периода полового созревания все отчетливее становятся различия между мальчиками и девочками в проявлении таких волевых качеств, как смелость и решительность: у мальчиков они выше. Это можно связать с большей выраженностью у мальчиков склонности к риску. В то же время по терпеливости различия между мальчиками и девочками не обнаруживаются.

Интересы. В центре внимания девочки начиная с раннего возраст находится человек и сфера его непосредственного бытия, у мальчиков же интересы направлены на относительно отдаленные предметы и явления, порой весьма далекие от того, что может входить в круг их прямых обязанностей. Предполагается, что это объясняет, во-первых, почему у девочек имеются лучшие знания о себе, почему они уделяют большее внимание своей внешности, особенностям внешности и поведения окружающих, проявляют больший интерес к внутреннему миру (не случайно девочки в 3–4 раза чаще ведут дневники), обнаруживают большую чуткость и, во-вторых, почему у представителей мужского пола более выражена склонность отвлекаться на посторонние дела, заниматься не тем, что непосредственно требуется.

Мальчики имеют преимущество в познании чего-то особенного, редкого, специального, но уступают девочкам в знании более простых и распространенных предметов и явлений.

В целом круг интересов мальчиков шире, чем девочек.

В настоящее время значительное место в досуге детей занимают компьютерные игры. Показано, что мальчики чаще увлекаются этими играми, чем девочки, и тратят на них больше времени.

Выбирая книги для чтения, мальчики предпочитают приключения, путешествия и исследования, а девочки — любовные истории и романы о детях и семейной жизни.

Имеются различия и в предпочтениях просмотров кинофильмов: мальчики предпочитают фильмы, богатые приключениями и действиями, а девочкам нравятся фильмы, рассказывающие о любви, личной жизни и «личном обаянии». Мальчики смотрят телевизионные передачи несколько больше по времени, чем девочки.

Внеучебные занятия (кружковые, спортивные и др.) больше привлекают девочек, чем мальчиков (табл. 20.1).

Таблица 20.1. Количество мальчиков и девочек, имеющих внеучебные занятия, процент случаев (по данным Д. И. Фельдштейна)

Возраст	Мальчики	Девочки
10–12 лет	25	47
12–13 лет	44	62
14–15 лет	57	75

Интересы к деятельности. Большинству девочек нравится выполнять то, что хорошо знакомо, т. е. стереотипную деятельность; большинство мальчиков предпочитают деятельность исследовательского характера. Девочкам больше интересны хозяйственно-бытовые занятия, шитье; мальчики же предпочитают работу с деревом, конструктивную деятельность.

Интересы мальчиков больше выражены в таких видах деятельности, как техническая, практическая, научно-техническая и научно-теоретическая, спортивная, а интересы девочек относятся в большей мере к театрально-художественной, природоведческой, сельскохозяйственной, общественной видам деятельности (рис. 20.3).

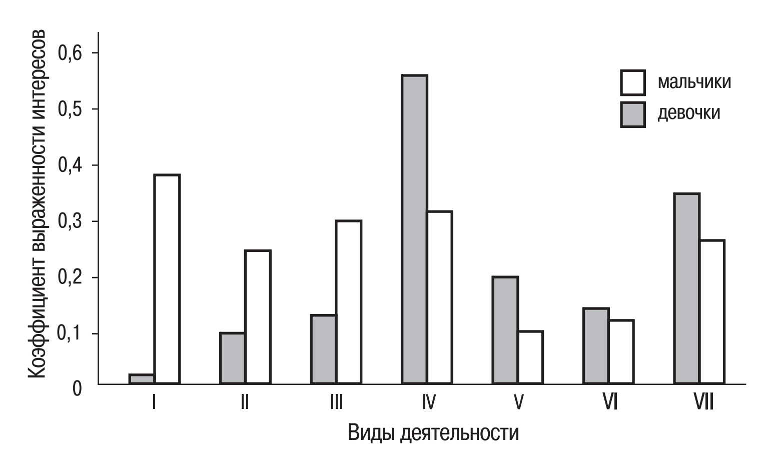


Рис. 20.3. Показатели уровня развития интересов к разным видам деятельности у старших подростков в зависимости от пола (по данным Шаховой И. П., 1986). По вертикали — коэффициент выраженности интересов, по горизонтали — виды деятельности: I — техническая; II — научно-техническая, научно-теоретическая; III — спортивная; IV — театрально-художественная; V — природоведческая, сельскохозяйственная; VI — общественная; VII — историко-географическая

Ценности. Если для юношей выше, чем для девушек, значимость твердой воли, рационализма, самоконтроля, честности и эффективности в делах, то девушки больше ценят жизнерадостность, ответственность, смелость в отстаивании своего мнения, чуткость, широту взглядов, терпимость.

В то время как у юношей выше, чем у девушек, значимость таких ценностей, как здоровье, интересная работа, свобода, жизненная мудрость, творчество, познание, развитие, развлечения, продуктивная жизнь, для девушек выше, чем для юношей, значимость любви, материально обеспеченной жизни, друзей, счастливой семейной жизни, уверенности в себе.

Мотив достижения. Половые различия в мотивах достижения необходимо рассматривать в соответствии с типом цели. Именно с большей ориентацией на учебу можно связать больший мотив достижения у учащихся девочек и девушек по сравнению с учащимися мальчиками и юношами.

Экстернальность — интернальность. С возрастом у мальчиков возрастает интернальность, а у девочек — экстернальность. Это значит, что при принятии ре-

шения мальчики больше ориентируются на собственное мнение, а девочки — на чужое, ищут поддержку у других.

Образ Я мальчиков по процентному соотношению включенных в него характеристик уступает образу Я девочек и сопоставим с таковым тех девочек, которые моложе мальчиков на два года.

При описании реального образа Я девушки оценивают свои коммуникативные и нравственные качества выше, чем юноши. В то же время при описании идеального образа человека вообще большую значимость этим качествам приписывают юноши. Творческий потенциал достоверно выше в группе юношей, а духовный потенциал выше у девушек, причем это касается как описания образа Я, так и образа идеального человека вообще.

Мальчики-подростки в качестве своих положительных характеристик отмечают деятельность, добросовестность, энергичность, отзывчивость, честность, а в качестве отрицательных — непривлекательность, молчаливость, замкнутость, нелюдимость.

Девочки-подростки в качестве положительных своих характеристик отмечают обаятельность, разговорчивость, открытость, общительность, энергичность, а в качестве отрицательных — безответственность, эгоистичность, черствость.

При описании своего психологического портрета девушки значительно чаще характеризуют свою эмоциональную сферу («вспыльчивая», «отзывчивая», «спокойная», «веселая», «жизнерадостная» и т. д.), в то время как в ответах юношей чаще встречаются характеристики интеллектуальной и волевой сферы («ответственный», «волевой», «целеустремленный», «настойчивый» и т. д.).

Юноши в качестве положительных черт личности называют чаще всего такие, как «верен в дружбе», «не подвожу друзей», «помогаю в беде». У девушек на первом месте стоят «чуткость к людям», «правдивость», «честность», «общительность».

Юноши несколько чаще, чем девушки, оценивают свою внешность выше, чем внешность сверстников, а девушки несколько чаще, чем юноши, оценивают свою внешность ниже, чем внешность сверстников. Юноши в целом больше удовлетворены своей внешностью, чем девушки.

Самоуважение. У девочек 6–7 лет общая высокая самооценка встречается чаще, чем у мальчиков того же возраста. Однако позже эти соотношения могут меняться. Многие девочки выходят из отрочества с ущербным Я-образом, сравнительно низкими ожиданиями в жизни и гораздо меньшей уверенностью в себе и своих способностях, чем мальчики. Когда у девочек 15–16 лет возникают проблемы с учебой, они чаще склонны обвинять себя, тогда как мальчики объяснили бы неудачу «ненужностью» предмета. Такое снижение самоуважения, отмечаемое у трети девушек, имеется и у юношей, но оно выражено меньше.

У юношей выше самооценки по шкалам «интегральное самоотношение», «самоуважение», «аутосимпатия».

Адекватность самооценок. Мальчики дошкольного и младшего школьного возраста более критично оценивают результаты своей деятельности, у девочек же преобладает эмоциональная оценка своих результатов. Однако юноши 16–17 лет дают в большинстве случаев завышенные самооценки; девушки либо оценивают себя ,адекватно, либо обнаруживают неадекватно заниженную самооценку.

Для девочки достаточно сознания того, что она действует так, как с нее спрашивают, лишь бы ей внушили, что в этом есть необходимость и смысл. Мальчики же обязательно должны сами понять смысл и значение мероприятия: если они этого смысла не обнаружат, то, как бы их ни убеждали, что «это нужно», активности не проявляют.

Колесов Д. В., Сельверова Н. Б., 1978. С. 27.

Проблемная озабоченность практически по всем аспектам жизни выражена больше у девочек, чем у мальчиков (табл. 20.2).

Таблица 20.2. Проблемная озабоченность (в баллах) у школьников подросткового и юношеского возраста (по данным А. Грецова, 2000)

Аспекты жизни	Лица мужского пола	Лица женского пола
Будущее	2,9	2,99
Отношения с родителями	2,65	2,82
Отношения со сверстниками	2,61	2,74
Школа	2,52	2,65
Свободное время	2,45	2,58
Другой пол	2,34	2,40
Собственное Я	2,17	2,46

Для девочек проблемы с собственной личностью и будущим имеют большее значение, чем для мальчиков.

Переживание школьниками депрессии средней и тяжелой степени чаще наблюдается у девочек, чем у мальчиков (табл. 20.3, данные Коннели с соавт.).

Таблица 20.3. Переживание депрессии школьниками в зависимости от пола, процент случаев

Пол	13 лет	14 лет	15 лет	16 лет	17 лет	18 лет	19 лет
Мальчики	4	3	7	12	7	6	11
Девочки	7	10	11	16	13	13	18

У мальчиков-подростков и юношей депрессия нередко сопровождается срывами, а у девочек и девушек — нарушениями пищевого поведения (анорексией и булимией).

Общение. Парадоксально, но при меньшей экстравертированности девочек их стремление к общению выражено больше, чем у мальчиков.

Имеющиеся уже у детей младшего ясельного возраста (1,5 года) различия по эмоциональности и интересам влияют и на общение мальчиков и девочек. Так, играя в детском саду, мальчики проявляют интерес к предметам, а девочки — к личностным взаимоотношениям. Девочки обнаруживают больше ответственности и «материнского поведения» по отношению к другим детям. В любом возрасте девочки чаще мальчиков бывают задействованы в «социальных» играх с участием других детей. Большая озабоченность девочек своей внешностью и манерами поведения — косвенное проявление их интереса к мнению о себе окружающих. Девочки задают родителям больше вопросов о социальных отношениях. Вследствие этого девочки

больше готовы к общению, чем мальчики. Юноши чаще, чем девушки, используют шаблонные типы взаимодействия, они в меньшей степени владеют приемами и способами общения. Девушки же более гибки и вариативны в общении.

Если юноши в общении с представителями противоположного пола ориентируются в основном на сверстниц, то девушки в значительной их части — на более старших представителей мужского пола. Так, по данным известного отечественного социолога И. С. Кона (1972), на вопрос: «Какого возраста друга вы бы предпочли?» юноши в 80% отдали предпочтение сверстнику, в 20% — старшему и лишь в редких случаях — младшему. Девушки же отдают предпочтение старшим в 40–50% и никого не выбирают моложе себя.

Чаще всего выбирают для общения представителей противоположного пола те ученики младших и средних классов, которые занимают неблагоприятное положение в системе личных взаимоотношений.

Среди дружащих девочек отношения более доверительные, чем среди мальчиков. У девочек близкие дружеские отношения с противоположным полом завязываются раньше, чем у мальчиков. В младших классах сплоченность девочек выше, чем мальчиков, однако с 5-го класса мальчики становятся более сплоченными, чем девочки (табл. 20.4; чем ближе к единице величина коэффициента сплоченности, тем выше сплоченность класса).

Таблица 20.4. Коэффициент сплоченности школьников мужского и женского пола в разновозрастных классах (Васильева В. Н., Васильев Н. А., 1979)

Классы	**1-й**	**2-й**	**3-й**	**4-й**	**5-й**	**6-й**	**7-й**	**8-й**	**9-й**	**10-й**
Мальчики	0,04	0,01	0,17	0,16	0,64	0,70	0,91	0,05	0,80	0,89
Девочки	0,29	0,40	0,23	0,43	0,58	0,29	0,39	0,04	0,70	0,31

Эти свидетельствует о том, что девочки, придя в школу, быстрее устанавливают контакты друг с другом, чем мальчики, но эти контакты у них менее прочные и легко разрушаются в средних и старших классах. Отсутствие контактов между мальчиками и девочками приводит к тому, что общая сплоченность в 1–8-х классах практически нулевая и только в 9–10-х классах увеличивается.

Эмпатия больше развита у девочек, чем у мальчиков. Однако *формы эмпатичного поведения* — сопереживание и сочувствие — по-разному проявляются у детей разного пола. Сопереживание взрослым и животным чаще наблюдалось у мальчиков, а сочувствие — у девочек. По отношению же к сверстникам все оказалось наоборот: сопереживание чаще выражалось девочками, а сочувствие — мальчиками. В целом и те и другие чаще сочувствовали, чем сопереживали.

Конфликтные отношения между собой мальчики выясняют посредством силы, отвергая более слабого. Конфликтные ситуации между девочками решаются на эмоциональном уровне, в спорах, бойкотировании. Они чаще «наговаривают» друг на друга.

В настоящее время в связи с большой миграцией людей остро встает вопрос о межнациональных отношениях. Касается этот вопрос и общения детей. Выявлено, что у юношей больше, чем у девушек, выражены этноэгоизм, этноизоляционизм и национальный фанатизм. Это значит, что девушки более толерантно относятся

к другим этническим группам: у них менее выражены неприятие других народов, стремление обособиться на своей национальной территории, чувство превосходства своего народа над другим.

Лидерство. Девочки по сравнению с мальчиками не стремятся к лидерству, потому что более боязливы и застенчивы, не уверены в своих силах, более конформны, легче подвергаются фрустрациям.

Агрессивность. О ней подробно уже шла речь, здесь еще раз подчеркнем половые различия в ее проявлении, которые обнаруживаются уже с дошкольного возраста. У мальчиков больше выражены враждебность, конфликтность. У девочек же этого возраста больше выражены тревожность и незащищенность.

Склонность к агрессии (агрессивность, конфликтность) во всех возрастных группах школьников выше у лиц мужского пола по сравнению с лицами женского пола (Ковалев П. А., 1996). Наблюдаются два пика повышения агрессивности: у мальчиков в 12 лет и 14–15 лет, у девочек — в 11 и 13 лет.

20.2. Образы мальчиков и девочек в сознании педагогов

По данным В. Д. Еремеевой и Т. П. Хризман (2001), негативные характеристики приписываются педагогами значительно чаще мальчикам, чем девочкам. Мальчики в глазах педагогов чаще неряшливые, молчаливые, возбудимые, упрямые, нетерпеливые, с излишне высоким самомнением. Девочки же более старательные, застенчивые, владеющие собой, ловкие, боязливые, нерешительные. В одном исследовании опросили воспитательниц детского сада, кого они в списке их воспитанников поставят на более высокие места по наименьшему числу негативных качеств. В этом списке все первые места заняли девочки. В школе большинство учительниц первые места отдали девочкам, а последние места мальчикам. Девочки чаще запоминаются учителями на долгие годы как самые хорошие учащиеся, а мальчики — как самые плохие. Субъективность таких оценок очевидна, так как психолог, оценивая тех же детей, не дал явных предпочтений ни мальчикам, ни девочкам.

Голомбок и Фивэш (Golombok, Fivush, 1994) указывали, что к 4-му или 5-му классу около 90% позитивного подкрепления учителей для мальчиков приходится на успехи в учебе; в то время как девочки получают менее 80% позитивного подкрепления за успехи в учебе. Более того, менее 33% негативного подкрепления мальчики получают от учителей, и оно связано с плохими результатами их учебы. У девочек более 66% негативного подкрепления связано с плохой учебой. Голомбок и Фивэш интерпретировали эти результаты следующим образом: «На основании такого паттерна похвалы и критики мальчики понимают, что они умные, даже если не очень хорошо себя ведут. Девочки, с другой стороны, усваивают, что они могут быть не очень умными, но они получат вознаграждение, если будут “хорошими”».

Палуди М., 2003. С. 270.

Приведенные примеры свидетельствуют о разном подходе педагогов к мальчикам и девочкам на интуитивном уровне, во многом ведущем к неадекватному

отношению к детям разного пола. В то же время на осознанном уровне, несмотря на понимание различий между лицами мужского и женского пола в способностях, интересах и склонностях, особенностях поведения, педагогика до сих пор остается «бесполой». Можно сказать, что половые различия учитываются лишь на уроках труда, но и это вызывает негативную оценку некоторых психологов (Ходырева Н. В., 1997). Например, в системе воспитания в Вальдорфской школе мальчики и девочки осваивают на уроках труда одни и те же умения (Гречин Б. С., 2006). «Бесполое» обучение и воспитание вызывало (Компейре Г., 1910; Современные педагогические чтения, 1913) и вызывает сейчас (Бреслав Г. М., Хасан Б. И., 1990; Еремеева В. Д., Хризман Т. П., 2001) у многих психологов, нейрофизиологов и педагогов беспокойство по поводу искаженного воспитания мальчиков и девочек и неадекватности способов их обучения и развития личности. По данным А. С. Волович (1990), среди тех учащихся выпускных классов, которые в наибольшей степени соответствуют школьным требованиям, подавляющее большинство (85%) составляют девушки. А юноши, попавшие в число таковых, обладают традиционно женскими качествами: примерное поведение, усидчивость, исполнительность и т. п.

Л. В. Попова отмечает, что девочек обычно побуждают отходить на второй план в образовательном процессе, а мальчиков поощряют быть активными (1996). Это проявляется в том, что мальчикам уделяется больше учительского времени, а от девочек в основном требуют аккуратности и послушности, а не инициативы. Проступки, мелкие нарушения дисциплины прощаются больше мальчикам, нежели девочкам. <...>

Во время урока учителя в первую очередь отвечают на вопросы мальчиков, реагируют на их поднятые руки; ответы девочек с места принимаются реже, их вопросы чаще оставляют без внимания. Учителя дают больше времени на ответ мальчику, так как считают, что он может сообразить на месте. Такое неравномерное распределение внимания приводит к тому, что у девочек развивается модель поведения, основанная на послушании, ориентация на как можно более точное воспроизведение; в результате они боятся совершить ошибку и привлечь к себе внимание.

По-разному объясняют учителя успехи и неуспехи своих подопечных: неуспех девочек объясняется отсутствием способностей, а неуспех мальчиков — недостатком трудолюбия, усилий по конкретному предмету.

С раннего детства девочек ориентируют на межличностные отношения, на других людей. Благодаря этому у них развивается высокая чувствительность к отношениям и ожиданиям других людей, особенно к мнению значимых людей. Девочки быстро понимают, что ждет от них конкретный учитель, какое поведение одобряется. Высоко развитая способность к социальной адаптации толкает девочек на то, чтобы соответствовать модели поведения, которую прямо или косвенно поощряет учитель. Для способных девочек довольно типичным является следующее поведение: когда они попадают в группу, класс, то не спешат демонстрировать свои умения, а вначале внимательно присматриваются к тому, что одобряет или не одобряет учительница, как ведут себя остальные дети. Девочка легко адаптируется к прямым и косвенным указаниям. Это может дойти до абсурда: учитель хвалит соседку за старательное чтение по слогам, а девочка, уже давно умеющая читать, может начать читать по слогам, чтобы заслужить одобрение учителя и симпатию соседки. В результате поведение девочки затрудняет определение ее умений и возможностей, подбор нужного уровня поведения.

Поведение мальчика разворачивается по иному сценарию. Как правило, он сразу пытается продемонстрировать свои умения, знания, достижения. Если занятия

в классе ему не интересны из-за их легкости или трудности, мальчик чаще начинает нарушать дисциплину, отвлекаться. Девочка в таких условиях более терпелива.

Сабунаева М. Л., Гусева Ю. Е., 2003. С. 374–375.

В сознании педагогов половые установки выражены больше, чем в сознании детей. Так, образы «абстрактных» детей разного пола в сознании одного и того же учителя имеют больше различий между собой, чем образы реальных мальчиков и девочек. Имеются существенные различия между педагогами и студентами педагогического вуза в том, как они представляют «абстрактных» мальчиков и девочек. При оценке негативных качеств суждения учителей более близки к тому, как мальчики отражают самих себя, суждения студентов более близки к тому, как отражают себя девочки.

20.3. Различие интересов учащихся разного пола к учебным предметам

Многими авторами отмечаются различия в характере познавательных интересов мальчиков и девочек: девочкам присущ интерес к предметам гуманитарного цикла, а мальчикам — естественно-научного. Еще Н. Д. Левитов (1962) выявил, что наибольшее число выборов у мальчиков получила математика, а у девочек — литература.

М. А. Меньщикова (1979) обнаружила отчетливые половые различия в учебно-познавательных интересах учащихся 5–10-х классов. Эти данные представляют особый интерес в связи с большим контингентом обследованных школьников (более 5 тысяч) во многих регионах бывшего СССР, а также в связи с тем, что исследование было проведено путем двух срезов с интервалами между ними в 10 лет. Это позволило судить о том, насколько устойчивы выявляемые тенденции.

Повсеместно у юношей на первом месте стоит устойчивый интерес к математике, на втором — к физике и на третьем — к истории. Девушки тоже предпочитают математику, затем (по убывающей) литературу, химию и физику. При этом есть различия между городскими и сельскими школьницами. У сельских школьниц на первом месте стоит литература, на втором — химия и лишь затем математика.

Из предметов, которые не нравятся, у юношей на первых местах находятся иностранный язык, астрономия, обществоведение, а у девушек — физика, география, астрономия, обществоведение.

По данным Э. Э. Грузиной (2001), у студентов математического факультета 60% юношей считали самыми любимыми предметы, связанные с программированием, а 65% считали их самыми главными. Число таких девушек было значительно меньшим (соответственно 17 и 41%).

Очевидно, что интерес к разным учебным предметам у мальчиков и девочек разный в силу их природных различий в направленности на восприятие и познание окружающего мира. Д. П. Барам (1984) приводит данные о соотношении среди восьмиклассников лиц с преобладанием образных или вербальных компонентов познавательных процессов. Оказалось, что среди тех, у кого преобладали вербальные компоненты, было 13 мальчиков и 6 девушек, а среди тех, у кого преобладали образные компоненты, — 3 мальчика и 16 девушек. Эти данные весьма красноречи-

во говорят о том, что среди девочек больше лиц с преобладанием первой сигнальной системы по И. П. Павлову, а среди мальчиков больше лиц с преобладанием второй сигнальной системы. Естественно, это не может не отразиться как на интересе к различным предметам, так и на успеваемости по ним. По данным Д. П. Барама (1984), интересы к разным предметам у первосигнальщиков и второсигнальщиков выглядят по-разному (табл. 20.5).

Таблица 20.5. Средний балл выраженности по группам учебных интересов

Группы	Физкультура, труд	География, биология, история	Русский и английский языки	Русская литература	Математика, физика, химия
Преобладание вербального компонента	13	13	2	15	8
Преобладание образного компонента	4	12	1	18	1
Достоверность различий	P < 0,01				P < 0,05
Без преобладания того или другого компонента:					
мальчики	24	17	8	3	13
девочки	17	12	11	23	4
Достоверность различий				P < 0,01	P < 0,05

В этой таблице обращают на себя внимание различия между мальчиками и девочками, у которых отсутствует преобладание одной из сигнальных систем. У девочек явно выражена склонность к изучению литературы и языков, а у мальчиков — к точным дисциплинам (математике, физике и химии), а также к труду, физкультуре, истории, географии и биологии.

Различие в интересах к разным видам деятельности приводит к тому, что, по данным Джонса с соавт. (Jones et al., 2000), мальчики 6-го класса обнаруживали опыт обращения с широким набором оборудования (инструментов), такого как батарейки, электрические игрушки, предохранители, микроскопы и блоки, а девочки того же класса — наличие опыта в таких видах деятельности, как выпечка хлеба, вязание, шитье и посадка растений.

Е. А. Шумилин выявил различное понимание значимости любимого предмета у юношей и девушек. Юноши чаще, чем девушки, отмечают его влияние на умственное развитие (соответственно 55 и 42%), а девушки чаще, чем юноши, — на его значимость в народном хозяйстве (26 и 19%).

По данным В. Б. Булановой (2005), отношение девочек к познавательной деятельности характеризуется ориентацией на выполнение задания по алгоритму и на процесс достижения результата, а у мальчиков — на самостоятельный поиск решения и на получение результата.

20.4. Способности учащихся разного пола

Вербальные способности. Девочки в младенчестве начинают говорить на 2–4 месяца раньше мальчиков. В 18 месяцев девочки знают приблизительно 50 слов, мальчики же приобретают такой же запас слов лишь к 22 месяцам. В детском возрасте выявлены различия между мальчиками и девочками (в пользу последних) в словарном запасе, речевой активности и ясности речи. Девочки используют предложения раньше мальчиков и проявляют тенденцию к более длинным и зрелым по своей структуре предложениям. Они быстрее продвигаются в обучении чтению. Артикуляционные способности девочек в 1-м классе сравнимы с такими же способностями мальчиков 2-го класса. В подростковом возрасте также было отмечено преобладание языковых показателей девушек в артикуляции, т. е. более четкое произношение ими звуков, однако оно уже не было значительным.

В одном исследовании языкового развития учащихся попросили написать сочинение на заданную тему, интересующую оба пола. Написанные за одно и то же время сочинения мальчиков оказались короче, количество использованных ими слов составило в среднем 83–86% от слов, использованных девочками. Девочки лучше выполняют такие задания, как завершение предложений и рассказов, они обладают большей скоростью чтения. В речи мальчиков преобладают слова, передающие действия, тогда как девочки более склонны к использованию предметно-оценочных слов. Та сторона речи, которая связана с поиском — нахождение словесных ассоциаций, решение кроссвордов, — лучше представлена у мальчиков.

Нарушения речи чаще наблюдаются у мальчиков. Соотношение мужского и женского заикания колеблется от 2 : 1 до 10 : 1. Среди неспособных к чтению мальчики составляют от 60 до 100%.

Интеллект. Среди дошкольников, школьников младших и средних классов с высоким интеллектом больше девочек, а среди школьников с низким интеллектом больше мальчиков. Однако это может объясняться тем, что морфологическое созревание головного мозга у девочек происходит быстрее и поэтому девочки опережают мальчиков в возрастном развитии на 1,5–2 года. Правда, в 11–14 лет девочки останавливаются в своем прогрессе и даже «возвращаются назад». В 15 лет преимущество в интеллекте имеют уже мальчики (рис. 20.4). Несмотря на такую инверсию, считается, что у девочек лучше развит вербальный интеллект, а у мальчиков — невербальный. Поэтому выполнение интеллектуальных тестов, в значительной степени зависящих от пространственных, а не вербальных способностей, лучше осуществляется тоже мальчиками.

Американские психологи установили, что половые различия в успешности выполнения задач на пространственное мышление существуют у детей еще до полового созревания. Если детей 6 лет попросить сконструировать трехмерную модель школьной комнаты, то мальчики с этим заданием справятся лучше, чем девочки. Мальчики в 8–9 лет лучше ориентируются в пространстве.

Объяснение этим различиям можно видеть в исследованиях физиологов, которые показали, что у мальчиков специализация правого полушария мозга в отношении пространственных функций имеется уже в 6 лет, тогда как у девочек ее нет даже к 13 годам.

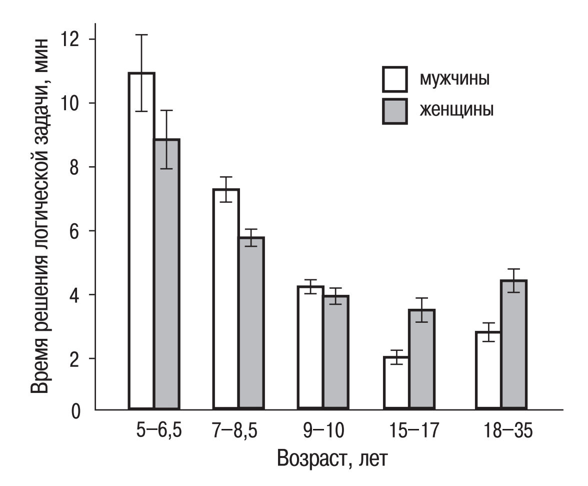


Рис. 20.4. Время решения логической задачи испытуемыми разного пола (Коновалов В. Ф. с соавт., 1987)

Различия в пространственных способностях обусловливают, очевидно, и тот факт, что девочки в своих играх чаще опираются на ближнее зрение: они раскладывают перед собой вещи, с которыми играют, на ограниченном пространстве; девочкам достаточно маленького уголка. Напротив, игры мальчиков чаще опираются на дальнее зрение: они используют в своих играх и забавах все предоставленное им пространство. Если пространство мало в горизонтальной плоскости, они осваивают вертикальную: забираются на лестницы, деревья и т. д. Рисуя план окрестностей своего дома, мальчики отражают большее пространство, умещают на рисунке больше улиц, домов, дворов.

Абстрактное мышление и математические способности. У мальчиков и девочек начальной школы различий в эффективности осуществления математических операций либо совсем нет, либо различия выявляются в пользу девочек. Существенные и устойчивые различия между мальчиками и девочками в математических способностях не обнаруживается до подросткового (11–12 лет) возраста. Правда, получаемые результаты существенно зависели от дававшихся младшим школьникам заданий. В тестах на вычисление различий либо не было, либо преимущество имели девочки. В арифметических задачах и тестах числового мышления было выявлено устойчивое превосходство мальчиков.

Преобладание мальчиков в способности к абстрактной манипуляции начинает обнаруживаться к 11 годам. Некоторые авторы полагают, что эти различия обусловливаются игровой деятельностью, в частности тем, что мальчики играют в машинки, футбол и т. п.

Некоторые авторы пытаются объяснить половые различия в математических способностях тем, что у лиц мужского пола вследствие повышенного уровня тестостерона больше выражен дух соревновательности и, таким образом, различия в математической *успеваемости* являются вторичным феноменом. Однако ссылка на бóльшую соревновательность мужчин представляется несостоятельной: тогда мужчины должны были бы иметь превосходство по всем способностям, чего в действительности не наблюдается.

Другие авторы видят причины худшей успеваемости по математике женщин по сравнению с мужчинами либо в том, что им недостает уверенности в своих математических способностях, вследствие чего они не рассчитывают на успехи в этой области знаний, либо в том, что родители и учителя редко поощряют девочек в изучении математики, либо в том, что девочки считают математические достижения неподходящими для своей гендерной роли («математика — не женская профессия»).

Джеклинн Экклз и коллеги (Eccles et al., 1990) провели серию исследований, направленных на прояснение демонстрируемых девочками тенденций держаться в стороне от изучения математики и естественных наук, выключаясь впоследствии из профессиональных сфер, связанных с вышеупомянутыми предметами. Ученые обнаружили, что родительские ожидания половых различий в математических способностях действительно становятся самореализующимися пророчествами. Фабула действия примерно такова:

1. Родители, подверженные в своей массе влиянию половых стереотипов, ожидают от сыновей больших успехов в математике, чем от дочерей. Еще до того, как дети получают какое-либо формальное математическое обучение, матери в США, Японии и Тайване выражают убежденность в том, что мальчики обладают лучшими, чем девочки, математическими способностями (Lummis, Stevenson, 1990).
2. Математические успехи сыновей родители приписывают способностям, а дочерей — тяжелой работе (Parsons, Adler, Kaczala, 1982). Подобные объяснения подкрепляют убежденность в том, что девочки испытывают недостаток в математических способностях и могут достичь успеха только путем неимоверных усилий.
3. Дети начинают интернализацию взглядов своих родителей. Мальчики чувствуют себя более уверенно, в то время как девочки становятся тревожными и депрессивными и недооценивают свои способности в математике и других точных науках (Jacob, Eccles, 1992).
4. Придя к выводу, что они не обладают способностью к математике, девочки перестают серьезно ею интересоваться и не выбирают для себя связанные с ней профессии (Benbou, Arjimand, 1990; U. S. Bureau of the Census, 1997).

Таким образом, родители, ожидающие, что их дочери встретятся с проблемами на математическом поприще, могут получить ожидаемое. Проведя одно из своих исследований, Экклз и коллеги исключили возможность того, что родители (и сами девочки) ожидают от девочек меньшего вследствие того, что девочки действительно хуже мальчиков справляются с математическими заданиями. Негативные воздействия низких родительских ожиданий на самовосприятие девочек очевидны, даже когда мальчики и девочки одинаково хорошо справляются с тестом на математические способности и получают одинаковые оценки по математике (Eccls et al., 1990). А более низкие ожидания успехов в математике, развивающиеся у девочек, несомненно помогают объяснить, почему меньшее количество девочек (в отличие от мальчиков) стремятся к «реваншу» в математике, случись им запустить учебу (Kowalevsky-Jones, Duncan, 1999). <...>

Учителя тоже часто используют стереотипные убеждения относительно сравнительных способностей мальчиков и девочек по отдельным предметам. Учителя математики в 7-м классе, например, полагают, что мальчики обладают большими способностями к математике, хотя девочки больше стараются (Jussim, Eccles, 1992). И несмотря на то что эти учителя часто вознаграждают более напряженные усилия девочек, ставя им такие же, как мальчикам, оценки (или даже выше), данное сообщение, подразумевающее, что девочки должны сильнее стараться для достижения

успеха в математике, может убедить многих из них в том, что выгоднее направить свои способности в другие, не связанные с цифрами сферы, к которым они, девочки, лучше приспособлены (например, музыку или английский).

Шеффер Д., 2003. С. 681–682.

В эксперименте американских психологов одной группе учащихся мужского и женского пола сообщали, что даваемый им математический тест ранее выявлял различия между полами (в пользу мужчин), а в другой группе этого не говорили. В последнем случае различия между полами были минимальными (в пользу мужчин), а в первом случае у женщин эффективность выполнения теста значительно снизилась, а у мужчин — возросла (Гериг Р., Зимбардо Ф., 2004. С. 481) — рис. 20.5.

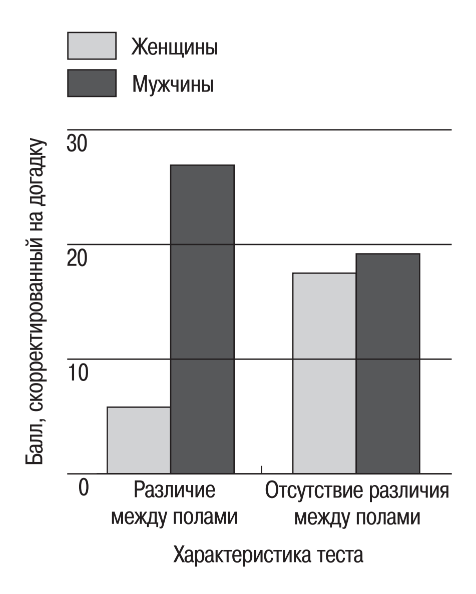


Рис. 20.5. Влияние соответствия половому стереотипу на эффективность решения математических задач

Несмотря на то что получены некоторые факты, которые могут трактоваться в пользу выдвинутых причин, однозначное их толкование вряд ли возможно. Так, Экклз (Eccles, 1989) выявила, что уверенность женщин в своих математических способностях снижается начиная с 7-го класса и включая период обучения в вузе. Но разве нельзя рассматривать это снижение как результат все возрастающей трудности программ по математике и вследствие этого снижения продуктивности учебной деятельности женщин, гипотетически имеющих средний уровень математических способностей? Конечно, и уверенность в своих силах, и поддержка со стороны родителей и учителей важны для успешного обучения, так как они усиливают мотив учения. Но эти факторы должны рассматриваться наряду с другими, а не являться единственно объясняющими различия между мужчинами и женщинами. Кроме того, по данным Д. Хайда с соавт. (Hyde et al., 1990),

имеются лишь небольшие различия в уверенности школьников разного пола в своих математических способностях, которые, правда, в вузе увеличиваются. По данным этих авторов, среди студентов юноши с большей уверенностью считают математику мужским занятием, чем девушки. Тот же факт, что девушки реже изъявляют желание посещать факультативные занятия по математике, менее охотно записываются на курсы с углубленным ее изучением, может объясняться не только тем, что математика не соответствует роли женщины, но и опять-таки связью с меньшими способностями, которые, как известно, проявляются в склонности к соответствующим им занятиям. Если математические способности невысокие, то и склонность к математике может отсутствовать. Во всяком случае, на математических факультетах педагогических вузов нашей страны в большинстве учатся девушки, и их, очевидно, нисколько не смущает, что преподавание математики — «мужское» дело. Правда, в США фактор гендерной роли в выборе профессии математика оказывает большое влияние. Так, девочки, успешно прошедшие курсы математики, в 3 раза реже, чем мальчики, желают работать в этой области. Из математически одаренных школьников девочки в 2 раза реже выбирают профессию математика.

Конечно, гендерные стереотипы в сознании родителей и учителей о роли математики в выборе профессии (например, инженера) мужчиной и женщиной существуют и влияют на отношение школьников разного пола к изучению этого предмета (больше поощряются занятия математикой мальчиков и меньше — девочек). Так, по данным Д. Джекобс и В. Вайц (Jacobs, Weisz, 1994), большинство родителей считают математику наукой для мужчин и даже иногда препятствуют выбору этой профессии девушками. Но опять-таки речь должна идти о мотивации и связанной с ней успеваемости по этому предмету, а не о математических способностях. В том же случае, если у ребенка обнаруживаются экстраординарные математические способности, то родители в равной степени поощряют математические достижения мальчиков и девочек (Raymond, Benbow, 1986).

Память. Девочки лучше запоминают цифры, буквы, слова и фигуры. Однако многое зависит от того, что интересует мальчиков и девочек. Так, если для запоминания давать в одних случаях описание каких-либо технических процессов, а в других — описание мехов зверей, то окажется, что информацию о физических, химических или механических характеристиках лучше запоминают мальчики, а принадлежности туалета быстрее и прочнее запечатлеваются в памяти девочек.

Определение успешности выполнения различных интеллектуальных тестов (стандартизированных тестов достижений) показало, что мальчики начальной школы получали значительно более высокие баллы в заданиях, относящихся к естественным и общественным наукам и к математическому мышлению, девочки — в орфографии, употреблении языка (это согласуется с лучшей выраженностью вербальных способностей у лиц женского пола) и в арифметических вычислениях. Кроме того, девочки обнаруживают более высокую скорость восприятия информации, а мальчики отличаются лучшим пространственным воображением. В то же время уровень общего и невербального интеллекта даже среди одаренных детей выше у мальчиков, чем у девочек.

Внимание. При выполнении заданий на внимание девочки ориентируются на скорость, а мальчики — на точность работы. Это значит, что девочки быстрее выполняют эти задания (например, просматривают текст на выявление опечаток), а мальчики — точнее.

20.5. Гендерные различия, или Почему некоторые мальчики ведут себя, как девочки, а девочки — как мальчики

В последние годы широкое распространение получило понятие «гендер». Гендер — это психологический пол, т. е. поведение человека в соответствии с нормами, предписываемыми обществом мужчине и женщине. Если биологический пол является результатом генетического развития, то гендерный пол — маскулинность и фемининность — есть результат социализации человека, хотя нельзя исключить и влияние биологических факторов, а именно наличия в организме сверхнормативного количества мужского полового гормона (и тогда субъект женского пола приобретает многие черты характера и поведения, присущие мужчинам) или недостаточное количество мужского полового гормона у субъекта мужского пола (и тогда по своим характеристикам он становится близок к субъектам женского пола).[1]

Это значит, что мужчины и женщины бывают как маскулинными, так и фемининными (а также андрогинными, если мужские и женские поведенческие проявления выражены одинаково) и каждый человек относится к одному из фенотипических полов как сплаву врожденного и приобретенного: маскулинному мужчине, фемининному мужчине, маскулинной женщине, фемининной женщине, андрогинному мужчине или андрогинной женщине.

[1] Трудно, например, с гендерных (социальных) позиций объяснить появление маскулинных женщин при их воспитании в фемининном духе как представительниц биологического женского рода и появление фемининных мужчин при противоположной направленности их воспитания. Зато имеющиеся данные в связи с аномальным развитием девочек, страдающих врожденной гиперплазией надпочечников и вследствие этого имеющих повышенное содержание андрогенов, подтверждают роль биологического фактора в маскулинизации женщин. Несмотря на то что они воспитывались как девочки, вели они себя как сорванцы, предпочитали играть с мальчиками и «мальчишечьи» игрушки и занятия (Berenbaum, Snyder, 1995; Hines, Kaurfman, 1994). В подростковом возрасте такие девочки по сравнению со своими сверстницами позже начинали ходить на свидания и полагали, что замужество следует отложить до достижения устойчивого положения в карьере. Они лучше справлялись, чем другие девочки и женщины, с задачами на пространственные способности (Kimure, 1992; Resnick et al., 1986) (известно, что эти способности у мужчин выражены лучше, чем у женщин). Р. Адри (Udry, 2000) изучил 163 взрослых женщин, у чьих матерей во второй половине беременности были взяты анализы крови на содержание тестостерона. Он обнаружил корреляцию между уровнем гормонов матери и гендерным поведением дочери 27–30 лет спустя. Оказалось, что чем выше был уровень мужского полового гормона, тем менее фемининной оказывалась дочь. Было выявлено, что высокий дородовый уровень андрогена у матерей может делать впоследствии дочерей менее отзывчивыми на усилия матерей социализировать их как фемининных. Таким образом, заключает Адри, биология влияет на гендерно-ролевую социализацию. В ходе наблюдения за девочками, родившимися от женщин, которым в период беременности вводили тестостерон, было выявлено, что до половозрелости они предпочитали мальчишечьи игры и в поведении больше походили на мальчишек и лишь с достижением половой зрелости стали вести себя соответственно женскому полу.

Родители и зачастую педагоги в воспитании детей стремятся к привитию им особенностей поведения, присущих тому или иному биологическому полу, и препятствуют проявлению ими особенностей поведения, нарушающих половую идентичность. Однако выполнение роли, например, мужественности фемининным мальчиком имеет не только положительные, но и отрицательные стороны. У него может возникнуть мужской гендерно-ролевой стресс, конфликт (Eisler, 1987; O'Neyl et al., 1995), когда обстановка требует проявления «женских» качеств и действий.

Сравнение лиц мужского и женского пола с учетом психологического (гендерного) пола дает часто иную картину, чем без его учета. С одной стороны, существенно возрастают различия по психологическим характеристикам между маскулинными субъектами мужского пола и фемининными субъектами женского пола. С другой стороны, происходит сближение характеристик между фемининными субъектами мужского пола и маскулинными субъектами женского пола. Приведу лишь несколько примеров из многочисленных.

В. Е. Каган (1991) обследовал учащихся 1–4-х классов и у 7-летних детей не выявил достоверных различий между мальчиками и девочками. Однако учет маскулинности и фемининности внес в эти данные существенные изменения. Фемининные мальчики были близки к девочкам (без учета их половой типологии, так как фемининные и маскулинные девочки не отличались друг от друга) или даже уступали им по доминантности, напористости, независимости, беспечности, храбрости, склонности к риску, исполнительности, добросовестности и ответственности. Уступали фемининные мальчики по этим, а также интеллектуальным качествам, абстрактным формам мышления и объему знаний и своим сверстникам с выраженной маскулинностью.

У 8–9-летних обнаружились среднегрупповые различия между мальчиками и девочками по склонности к риску, беспечности и храбрости (эти качества более присущи мальчикам) и благоразумности, рассудительности и осторожности (эти качества более присущи девочкам). В то же время между фемининными мальчиками и девочками этих различий не было, а среднегрупповые различия выявились за счет различий между маскулинными мальчиками и девочками. Как и в предыдущей возрастной группе, у 8–9-летних мальчиков обнаружились различия в изученных качествах, а между маскулинными и фемининными девочками различий не было.

Если общепризнано, что эмоциональность женщин выше таковой мужчин, то при учете маскулинности и фемининности картина существенно меняется (табл. 20.6).

Как видно из данных таблицы, между фемининными мужчинами и маскулинными женщинами различия в проявлении свойств эмоциональности значительно меньшие, чем между маскулинными мужчинами и фемининными женщинами. С другой стороны, фемининные и мужчины и женщины имеют более выраженные свойства эмоциональности, чем маскулинные мужчины и женщины. Наибольшие же различия выявлены между маскулинными мужчинами и фемининными женщинами.

Подобные закономерности были выявлены также в исследованиях С. В. Афиногеновой (2007), Н. В. Куприяновой (2006) и Г. Н. Рыбка (2006). По данным Рыбка, например, фемининные школьники и студенты мужского и женского пола имеют более выраженный мотив избегания неудачи, чем те, кто имеет выраженную маскулинность.

Таблица 20.6. Самооценка различных свойств эмоциональности в зависимости от выраженности маскулинности или фемининности (по данным Е. П. Ильина и В. Пинигина)

Испытуемые	Возбудимость	Интенсивность	Длительность	Эмоциональная неустойчивость
Мужчины				
маскулинные	2,0	4,4	2,3	2,9
фемининные	3,1	5,8	3,0	3,7
Женщины				
маскулинные	2,8	5,0	2,4	2,8
фемининные	4,6	6,2	3,1	3,9

М. Л. Сабунаева и Ю. Е. Гусева (2003) приводят характеристики гендерного и полоролевого подходов в образовании (табл. 20.7).

Таблица 20.7. Особенности гендерного и полоролевого подходов педагогов к учащимся

Гендерный подход	Полоролевой подход
Ориентация на нейтрализацию и смягчение различий между полами	Ориентация на подчеркивание различий между полами
Воспитание в духе свободного выбора гендерной идентичности	Воспитание в духе жесткого (предопределенного) выбора половой идентичности
Отсутствие ориентации на «особое предназначение» мужчины и женщины	Ориентация на «особое предназначение» мужчины и женщины
Поощрение видов деятельности, соответствующих интересам личности	Поощрение видов деятельности, соответствующих полу
Выбор видов поведения исходя из конкретной ситуации	Выбор видов поведения исходя из половой принадлежности
Обоснование нецелесообразности раздельного по полу обучения	Обоснование целесообразности раздельного по полу обучения
Тенденция к размыванию сформированных гендерных схем	Наличие жестких сформированных гендерных схем
Возможность отступлений от традиционных патриархальных моделей устройства общества	Осуждение отступлений от традиционных патриархальных моделей устройства общества

20.6. Пол и успеваемость учащихся

Вопрос о соотношении школьной успеваемости и пола изучался многими учеными. Хотя результаты изучения этого вопроса у разных ученых расходятся, все же заметна тенденция, что среди девочек хорошо успевающие встречаются чаще (Lincoln, 1927; Summerskill, Darling, 1955; Terman, 1946; Торндайк Э., 1951; Бабанский Ю. К., 1972; Клаус Г., 1987; Edelstein et al., 1990). И наоборот — неуспеваемость отмечается чаще у мальчиков, чем у девочек. Так, по данным исследователей многих стран, среди неуспевающих 75% составляют мальчики. Это же отмечается и в отечественной литературе (табл. 20.8). По Ю. К. Бабанскому, среди неуспевающих учащихся начальных классов 79% мальчиков и только 21% девочек; среди отличников все на-

оборот — 83% девочек и 17% мальчиков. В. Д. Поповым и Ю. А. Погребинским (1973) найдено, что в начальных классах среди отличников мальчиков только 13%, а среди двоечников их 83%. Даже в авиационных училищах женщины получают лучшие оценки, чем мужчины с тем же самым показателем способностей (Gordon, 1953). В настоящее время эта тенденция сохраняется (Слободская Е. Р. с соавт., 2008).

Таблица 20.8. Успеваемость мальчиков и девочек по предметам (по данным Фомичевой Т. В. и Ходор А. И., 1978)

Учащиеся	Успеваемость по предметам, баллов		
	чтение	письмо	математика
Девочки	3,99	3,88	3,98
Мальчики	3,89	3,74	3,87
Различия в успеваемости	0,10	0,14	0,11

Неудивительно, что отсев из вузов значительно выше среди юношей (Багрунов В. П., 1984).

Определение успешности выполнения различных интеллектуальных тестов (стандартизированных тестов достижений) показало, что мальчики начальной школы получали значительно более высокие баллы в заданиях, относящихся к естественным и общественным наукам и к математическому мышлению, девочки — в орфографии, употреблении языка и в арифметических вычислениях (Terman, Miles, 1936; Traxler, Spaulding, 1954).

В США анализ результатов Предварительного теста академических способностей (PSAT) с 1960 по 1983 год тоже выявил статистически значимые половые различия: девочки в среднем показали лучшие результаты в грамматике, орфографии и более высокую скорость восприятия информации. Мальчики в среднем отличались лучшим пространственным воображением, большими успехами в математике в старших классах и более развитыми механическими способностями. Не было выявлено различий в способности рассуждать при работе со словесным, числовым и образным материалом (Крайг Г., 2000).

Одним из объяснения этих различий по успеваемости может быть более быстрое развитие девочек, в том числе и вербальное. Наиболее заметны эти различия в младших классах и особенно по письму. Сочинения девочки пишут лучше, у них больше связности и описательности, больше внимания уделяется деталям, хотя по фантазии они не превосходят мальчиков. Одной из причин этого является присущая в большей степени девочкам аккуратность. Кроме того, среди подготовленных к школе детей девочек больше, чем мальчиков. Так, по данным Т. В. Фомичевой и А. И. Ходор, подготовленных к школе среди девочек было 57,4%, а среди мальчиков — 42,6%. Это тоже может оказывать влияние на появление различий в успеваемости между мальчиками и девочками на первых ступенях обучения. Ведь по существу в одном классе сидят дети разного возраста: в среднем мальчики по темпам развития моложе девочек на 1–1,5 года. Вследствие этого у девочек начальных классов лучше развиты лингвистические способности, играющие важную роль в обучении. Они имеют превосходство в почерке (за счет большей ручной ловкости), пишут аккуратно, что может влиять на оценку письменных работ (Lincoln, 1927; Zazzo, 1948).

Г. Клаус (1987) пишет, что девочки больше, чем мальчики, стремятся к получению высоких отметок, активнее стремятся соответствовать ожиданиям, преподавателя, но при этом они более склонны к пассивным, чисто рецептивным стратегиям учения. У мальчиков отмечается менее зрелое отношение к учению, меньшее чувство ответственности, несознательное отношение к отметкам и мнению учителя. Девочки более усидчивы, терпеливы, настойчивы, более старательны, больше стремятся к социальным контактам, соответствовать внешним требованиям, лучше адаптируются к меняющимся условиям. Они больше тратят времени на учебу (особенно заметны различия при выполнении самостоятельных заданий), что, во-первых, производит благоприятное впечатление на учителей и, во-вторых, способствует лучшему усвоению учебного материала. Наконец, в начальных классах преподают женщины, поэтому девочкам легче идентифицировать себя с ними. Не исключено, что методы преподавания учителей-женщин больше соответствуют потребностям девочек, чем мальчиков. Все это создает более сильную мотивацию учения у девочек по сравнению с мальчиками.

Снижение успеваемости девочек в ранней юности объясняется тем, что внешняя привлекательность и соответствие общепринятым гендерным стандартам оказываются для них важнее, чем хорошие отметки в школе. Однако среднегодовой балл успеваемости все равно выше у девушек, чем у юношей.

Гендерные различия в уровне успеваемости уже долгое время являются предметом обсуждения в немецкой научной прессе. Как показывают многочисленные исследования (Baumert, Bos, Lehmann, 2000; Hannover, 2004), существуют довольно ощутимые различия в уровне успеваемости мальчиков и девочек школьного возраста по точным и гуманитарным наукам. Особенно хорошо изученной является область точных наук. Так, в этих науках (математика, физика) лидируют мальчики, в то время как девочки оказываются сильнее в гуманитарных науках (родной язык, иностранные языки, литература и история). В точных науках более выражены и различия в мотивации. Мальчики отличаются ярко выраженной мотивацией и целенаправленным интересом к изучению физики и математики по сравнению с девочками. Свои успехи в точных науках девочки часто связывают исключительно с собственными способностями, а свои неудачи как раз с недостатком способностей. Кроме того, они наряду с меньшей в среднем мотивацией в изучении точных наук удовлетворяются средними и более низкими по сравнению с мальчиками оценками.

Это подтверждают и исследования успеваемости учащихся на интернациональном уровне (Stanat, Kunter, 2001). Международные исследования успеваемости школьников PISA 2000 и PISA 2003 показали определенное преимущество мальчиков в области точных наук. Одновременно доказан факт дискриминации мальчиков в языковой сфере. Например, исследование PISA 2003 показало преимущества девочек в языковой компетенции (Zimmer, Burba, Rost, 2004). На примере 29 индустриально развитых стран доказаны явные преимущества девочек в гуманитарных науках и преимущества мальчиков в точных. Интересно, что степень этих различий варьируется от страны к стране (эти показатели особенно разнятся между Исландией и Японией).

По мнению многих исследователей (Halpern, 2000; Freeman, 2004), эти различия объясняются гендерной спецификой социализации, в результате чего создаются определенные поощрительные установки и условия для мальчиков и девочек по разным школьным предметам. И речь идет не только об установках со стороны родителей, но и со стороны одноклассников и учителей. Что касается области точных наук, доказано, что в результате специфических ожиданий и явного поощрения

мальчиков со стороны учителей для них создаются весьма благоприятные условия для занятий. Это создает дополнительный стимул для мальчиков и приводит к лучшей усвояемости учебного материала и к лучшим показателям успеваемости. При этом мальчики считают себя гораздо одареннее девочек в точных науках, что, собственно, и доказывает подобная практика поощрения в школе.

Что касается психофизиологических различий между полами в уровне успеваемости, то в дискуссии на эту тему часто делается упор на главенство социальных факторов (Kessels, 2002).

Большое внимание в исследованиях на тему гендерных различий уделяется таким моментам, как тип школы и величина класса. В Германии, например, существует достаточно жесткое разделение школ на три основных уровня — гимназии, реальные и общие школы. В зависимости от школы формируется и социальный состав учащихся. Гендерные различия в уровне успеваемости в гуманитарных и точных науках особенно ярко проявляются в школах так называемого среднего и нижнего звена (реальные и общие школы). Кроме того, в этих школах особенно ярко проявляются специфические ожидания и установки учителей и социального окружения. Поэтому в данных школах мальчики с большим отрывом лидируют в точных науках, а девочки — в гуманитарных.

Что касается гимназий, то эти различия между мальчиками и девочками, несмотря на их наличие, выражены не так ярко. Данный факт объясняется многими причинами, среди которых особенно важной представляется лучшая степень социализации учащихся гимназий, большинство из которых являются выходцами из социально благополучных и состоятельных семей. Также следует выделить и индивидуальный подход со стороны учителей гимназий, более высокий уровень требований к школьникам и лучшие условия для обучения (Hannover, 2004; Dresel, Stöger, Ziegler, 2006).

Есть и еще один интересный фактор, который, по мнению немецких исследователей, влияет на степень гендерных различий в успеваемости по точным и гуманитарным наукам. Речь идет о величине класса. Так, в больших классах подобные различия выражены ярче, чем в небольших. Это также объясняется, как и в случае с гимназией, возможностью применить индивидуальный подход к учащимся и лучшими условиями для обучения (Dresel, Stöger, Ziegler, 2006).

Что касается преодоления этих различий, немецкими учеными предлагаются следующие меры: создание здорового психологического климата в классе, доведение до сведения учителей негативных последствий одностороннего стимулирования и поощрения в изучении предметов и, наконец, моделирование представлений и форм поведения, которые противоречат традиционным ролевым установкам о чисто женских и чисто мужских предметах и профессиях.

Бауэр Е. А., Кабардов М. К., 2007. С. 133.

Лучшая успеваемость представительниц женского пола в старших классах обусловлена, скорее всего, их большей ответственностью к учебе, но в то же время это сопровождается их большей психической напряженностью. Это объясняет тот факт, что к концу учебного года состояние у девочек гораздо хуже, чем у мальчиков (табл. 20.9).

Однако с выводом о разной успешности обучения лиц мужского и женского пола согласны не все авторы. На основании обзора зарубежных работ Дж. Макгеч (Mac Geoch, 1942) считает, что половые различия в быстроте научения малы и непостоянны, а разнообразие получаемых результатов объясняется или характером предъявляемого материала, или небольшим числом испытаний.

Таблица 20.9. Динамика психоэмоционального состояния у старшеклассников в течение учебного года, процент случаев (по данным исследования А. Н. Горшковой, 1999)

Состояние	**Пол**	**Начало года**	**Конец года**
Благоприятное	Девушки	91,5	37,7
	Юноши	65,2	58,6
Неблагоприятное	Девушки	6,7	49,0
	Юноши	28,2	21,0

В работе Л. Термена (Terman, 1946) также указывается на зависимость неодинаковых результатов от характера материала. Он ссылается на ряд авторов, которые выявили преимущество в успеваемости девочек, если учащиеся находились на низших ступенях обучения и задания были простыми. Однако при более сложных арифметических заданиях преимущество имеют уже мальчики. Сходные данные получены Д. Кенрик (Kenrick, 1987): у девочек успеваемость по математике лучше, чем у мальчиков, но только в том случае, когда программа, по которой они учатся, не очень напряженная. При более насыщенной математической программе успеваемость школьниц резко снижается.

Говоря о математических способностях мужчин и женщин, не следует забывать, что имеются разные разделы математики, которые требуют разных способностей. Одно дело алгебра, другое дело — геометрия как наука о соотношениях и пространственных формах. В старших классах девочки лучше справляются с алгеброй (оперирование с буквенными символами), а мальчики — с геометрией (оперирование с пространством). Да и преподаватели высших учебных заведений отмечают, что именно для студенток начертательная геометрия является камнем преткновения.

Некоторые авторы объясняют лучшую успеваемость мальчиков по математике тем, что математика и точные науки считаются в большей степени мужскими дисциплинами, поэтому даже учителя пребывают в уверенности, что мальчики более способны к математике, чем девочки, и поэтому уделяют им больше внимания при преподавании этого предмета. Делаются даже выводы, что учителя вообще больше внимания на уроках уделяют мальчикам, чаще спрашивая их, чаще оценивая их успехи, дают возможность мальчикам решать задачи самостоятельно, а девочкам оказывают помощь и т. д. и т. п. Однако таким же образом можно объяснить лучшую успеваемость девочек по языку и литературе. На самом деле девочки часто получают более высокие отметки даже по тем предметам (например, по математике, истории), в отношении которых при стандартном тестировании мальчики обнаруживали большие достижения, чем девочки (Lentz, 1929).

Кроме большего прилежания девочек это можно объяснить тем, что преподавание математики в основном ведется учителями-женщинами, которые учат решать математические задачи способом, рассчитанным на лучшее развитие у них самих и у девочек вербальных способностей. Так, они при решении геометрических задач обозначают все углы и стороны буквами и дальше оперируют буквенными символами и с выученными шаблонами-теоремами. Собственно геометрические (пространственные) методы решения задач, свойственные мальчикам, учителя-женщины не используют. Мальчики же при решении этих задач мысленно поворачивают сравниваемые фигуры в пространстве и накладывают их одну на дру-

гую. Таким образом, метод обучения, предлагаемый учителем-женщиной, создает оптимальные условия для обучения девочек, но вступает в противоречие со способностями мальчиков.

Лучшая успеваемость девочек, обусловленная большим их прилежанием и женским стилем обучения, создает неодинаковые условия при отборе учащихся пола для дальнейшего обучения в 9–11-х классах. Ведь школьная администрация не очень охотно идет на перевод в 9-й класс школьников с невысокими отметками. Практика же показывает, что половина талантов во время обучения в школе были троечниками. Все это приводит к тому, что на высшее образование в основном претендуют и имеют больше шансов попасть в вуз вследствие лучшей подготовленности представительницы женского пола. Ситуация во многих технических вузах с традиционно мужскими специальностями такова, пишут Г. М. Бреслав и Б. И. Хасан, что руководители вуза радуются, если половина студентов оказывается мужского пола.

20.7. Существуют ли психологические основания для разнополого обучения?

Этот вопрос имеет длинную историю. Как пишет И. С. Клецина (2004), «в истории отечественного среднего образования были периоды, когда раздельное по признаку пола обучение было всеобщим, так как было определено законодательно. Известно, что в дореволюционной России девочки не обучались вместе с мальчиками, эта практика обосновывалась особенностями женской психики, меньшими интеллектуальными способностями женщины. Однако с начала XX века по примеру некоторых стран Европы в России начали создаваться образовательные учреждения с совместным по полу обучением и воспитанием. Так, в Санкт-Петербурге в 1908 году были открыты первые коммерческие училища с совместным по полу обучением, а после первых лет существования советской власти такая практика стала повсеместной. Совместное обучение мальчиков и девочек считалось прогрессивным. Педагоги и психологи Л. Е. Раскин (1929), Е. Н. Эвергетова (1928) подчеркивали, что при совместном обучении между детьми и подростками противоположного пола формируется дружба, они приобретают важный опыт товарищества. Таким образом, совместное обучение подчеркивает равноправие полов, создает базу для дальнейших межличностных контактов и совместного труда. Однако в 1943 году практика раздельного по полу обучения и воспитания вновь была приостановлена. Постановление СНК узаконило раздельное обучение для девочек и мальчиков и внедряло разные модели социализации в зависимости от пола. <...> Организация раздельного обучения мальчиков и девочек была вызвана прежде всего государственными интересами. Образ матери как господствующей фигуры в семье был основой в женском образовании. В мужском образовании доминировал образ мужчины как защитника Родины. Девочек воспитывали как будущих матерей, а мальчиков — как воинов, но в то же время предполагалось, что и те и другие будут одинаково добросовестно трудиться на производстве, прежде всего на благо своей Родины. <...> Как чувствовали себя дети в таких условиях? Моральный климат школы резко изменился. Отношения мальчиков и девочек, которые могли теперь встречаться только на редких совместных вечерах, под бдительным надзором учителей, утратили товарищеский

характер, эротизировались и сексуализировались (Кон И. С., 1997). <...> В условиях раздельного обучения мальчики и девочки воспитывались как две абсолютно разные группы людей, имеющих противоположные сущности и предназначения. Тем самым утверждалось в сознании людей представление о принципиальных различиях мужской и женской психологии, поведения, жизненного пути мужчин и женщин. По многочисленным просьбам учителей и родителей раздельное по полу обучение было отменено в 1954 году, и советская школа стала опять совместной» (С. 120–123).

Полагаю, что многие из этих утверждений излишне категоричны. Я, например, свое начальное образование получил в школе с совместным обучением и смею заверить, что особой дружбы между мальчиками и девочками не было, а проблески «эротизации и сексуализации» были. Затем я учился в мужской школе и могу утверждать, что отношение к девочкам у нас было *романтическим*, а не эротическим. Поэтому мне жаль, что в 1954 году «по многочисленным просьбам учителей и родителей» раздельное обучение было отменено. Плоды этого в нравственном воспитании мальчиков и девочек мы пожинаем теперь в полной мере. Почему-то не учитывается, что мужские и женские школы не были учреждениями закрытого типа или интернатами. После школы дети шли домой, где общение вовсе не было разделено по признаку пола и где мальчики и девочки могли дружить друг с другом. Ведь никто нас не воспитывал в духе пренебрежения и тем более ненависти к противоположному полу. И вообще, насколько я помню, вопрос о половых различиях и разном статусе мужчин и женщин в обществе в то время в школе вообще не обсуждался. Ведь официальная политика государства придавала тем и другим равный статус. И в этой чехарде совместного и раздельного обучения превалировали политические цели и меньше всего учитывались психологические различия между лицами обоего пола, их склонности и способности и тем более «просьбы трудящихся», хотя все постановления правительства так и объяснялись.

До сих пор в мире существует две модели организации школьного обучения: американская, в которой обучение мальчиков и девочек осуществляется совместно, и европейская, где для мальчиков и девочек существуют раздельные школы. Поэтому споры о достоинствах и недостатках совместного или раздельного обучения мальчиков и девочек продолжаются до сих пор (Foon, 1988; Наследова Г. А., Тихомирова Е. М., 2000; Рабжаева М., 2002).

Как известно, впервые практика совместного обучения получила широкое распространение во вновь осваиваемых землях Северной Америки по чисто экономическим соображениям (Компейре Г., 1910). Затем обобщение этого опыта было идеологизировано и санкционировано наукой и моралью. Правда, параллельно с передачей передового опыта в Европу, американские педагоги выступают с критикой совместного обучения. Факты уменьшения количества браков среди образованных людей они объясняют тем, что «общая товарищеская жизнь воспитывает чисто братские отношения, полы нейтрализуются, так как сила физиологического притяжения обратно пропорциональна чувству дружбы» (Компейре). Интересно, что сторонники совместного обучения <...> также подчеркивали, но уже как позитивный факт, появление чувства товарищества и соревнования в учении и соответственно исчезновение романтической тоски и полумистической идеализации.

Бреслав Г. М., Хасан Б. И., 1990. С. 68.

Для каждой из этих моделей существует своя идеология. Для совместных школ декларируются товарищеские, дружеские и равноправные отношения между мальчиками и девочками. Полагают, что в результате совместного общения мальчики будут «обогащаться» положительными качествами девочек (сдержанность, деликатность) за счет их смягчающего и возвышающего влияния, научатся уважать женщин, а девочки под влиянием общения с мальчиками освободятся от излишней робости, станут менее легкомысленными, более реалистичными. Если же мальчики и девочки будут воспитываться и обучаться раздельно, то это существенно обеднит опыт их совместной деятельности, породит проблемы их полоролевой социализации и помешает в будущем созданию семьи (см. например, Буланова В. Б., 2005).

Эти несколько наивные ожидания и опасения явно уступают по весу отрицательным сторонам совместного обучения. Г. М. Бреслав и Б. И. Хасан справедливо отмечают тот факт, что в определенный возрастной период «слабый» пол становится явно сильнее «сильного» пола, поскольку девочки в своем развитии на 1–1,5 года опережают мальчиков.

Однажды я попал на урок физкультуры в 5-м классе и от увиденного был в шоке: передо мной в строю стояли «гренадерши»-девочки и за ними маленькие щупленькие мальчики. «Боже мой! — подумал я, — о каком воспитании мужского достоинства в таких условиях может идти речь?» И общество еще сетует на то, что «настоящих мужчин» становится все меньше!

При совместном обучении размываются гендерные особенности мальчиков и девочек, о чем еще в начале прошлого века писал Г. Компейре (1910): «Тот и другой пол приобретают чуждые ему свойства. Особенно девочкам может грозить такая опасность» (С. 92). Опасность потерять свои мужские качества грозит и мальчикам.

Исследование дифференцированности мужских и женских образов в 8–9-х классах показывают незначительные различия. И девушки и юноши называют желательными у женщин такие черты, как мужественность, целеустремленность, уверенность в себе. Эти черты (традиционно мужские), будучи сами по себе вполне достойными, явно доминируют над традиционно женскими. Проективные исследования и наблюдения также показывают незначительные отличия от начала пубертатного периода. Явно преобладают силовые, грубые формы взаимодействия, причем девушки, которые уже оформились как слабый пол, успешно используют именно «мужские» средства, что дает весьма уродливый симбиоз как с точки зрения внешней представленности, так и со стороны внутреннего мира.

Бреслав Г. М., Хасан Б. И., 1990. С. 69.

Положение с гендерной идентичностью мальчиков усугубляется тем, что и в детских садах и в школе их воспитывают в основном женщины. Показано, что маскулинных мальчиков в обычных школах меньше, чем в мужской гимназии (39 против 52%), но зато больше андрогинных (43 против 31%). По количеству фемининных различий нет (соответственно 17 и 16%) (Тупицына А. И., 2004).

Более раннее половое созревание девочек приводит к явному рассогласованию их психологических установок и ожиданий с установками мальчиков. Девочки хотят, чтобы к ним относились уже не как к бесполым существам, у мальчиков же эти пожелания и требования не находят понимания и соответствующего ответа,

так как они остаются в половом отношении физиологически инфантильными, хотя формально и признают половую дифференциацию и специфику взаимоотношений полов. Более того, у мальчиков в этом возрасте появляется тенденция не только к избеганию общения с девочками, но и к полному с ними размежеванию.

Противники совместного обучения отмечали в начале XX века, что установление товарищеских отношений между мальчиками и девочками приводит к уменьшению браков среди образованных людей, так как сила физиологического притяжения обратно пропорциональна чувству дружбы. Конечно, это объяснение выглядит надуманным, но бесспорным остается факт, что романтическая любовь исчезает, а вместе с ней и глубина чувств. С утратой идеализированного образа, отмечает Г. М. Бреслав (1987), исчезают и ориентиры для самосовершенствования любящих друг друга юношей и девушек. Мы все больше становимся свидетелями правоты слов Г. Компейре, что «в один прекрасный день может оказаться, что остался только один женский пол, но исчезла женственность» (1910. С. 86). И действительно, по данным Г. М. Бреслава и Б. И. Хасана, и девушки и юноши называют желательными у женщин такие традиционно мужские качества, как мужественность, независимость, уверенность в себе, целеустремленность, *которые доминируют над чисто женскими качествами*. У учащихся 8–9-х классов явно преобладают силовые, грубые формы взаимодействия, причем девушки успешно используют именно «мужские» средства.

В свое время в советских школах отменили раздельное обучение из-за того, что при нем не удается использовать задатки женского ума. В результате девочки получают заниженный уровень образования и оказываются невостребованными в обществе, где правят мужчины (?!). Но оказалось, что совместное обучение отрицательно сказывается на детской психике. Особенно «страдают» мальчики. Как считает Галина Козловская, доктор медицинских наук, заведующая отделом Центра психического здоровья, совместное обучение делает половую ориентацию смешанной. Феминизирует мужчин и омужествляет женщин. У девочек появляется стремление играть мужскую, доминирующую роль, а мальчики соглашаются на второстепенную, роль ведомого.

Другая проблема в том, что в школе сейчас преподают в основном женщины. И это крайне отрицательно сказывается именно на мальчиках. Они вынужденно перенимают женский тип поведения.

Поэтому очень важно, чтобы в классах для мальчиков преподавали учителя-мужчины. Ведь даже в семье пацан может надерзить матери, не слушать ее, но беспрекословно подчиняется отцу. Аналогичную картину мы наблюдаем и в школе. Так что раздельное обучение (при условии, что в мальчиковые классы придут преподавать мужчины) может способствовать существенному улучшению школьной дисциплины.

Одна из самых распространенных педагогических ошибок — установка на послушность ребенка, на то, чтобы он был малозаметен, молчалив, не мешал. Но мальчики, как правило, совсем другие. Они более шумные, подвижные, активные. Находясь же в ситуации педагогического давления, когда нужно 35–40 минут просидеть в однообразной позе, не вертеться, не разговаривать, они испытывают стресс.

На мальчика, который на уроке вертится, прикрикивают, он нервничает и от этого еще хуже усваивает материал. Ему пишут замечание в дневник. Он приходит домой, где его тоже ждет за это наказание. Потом родителям выговаривают, что они неправильно воспитывают ребенка и вообще он умственно не развит. Мальчик начинает заниматься с репетиторами. В результате еще меньше отдыхает и зарабатывает школьный невроз. В 90% случаев он наблюдается именно у мальчиков.

При раздельном обучении этого стресса можно избежать. Например, уроки для мальчиков сделать короче, грамотно чередовать физическую и умственную нагрузку. Даже посреди урока давать им возможность подвигаться. Ведь сейчас очень многие дети страдают двигательной расторможенностью из-за минимальной мозговой дисфункции. И это опять-таки чаще бывают мальчики.

А в смешанных классах от ребят требуют, чтобы они даже на переменах ходили по струнке. Это же совершенно неприемлемо! Нормальному мальчику, отсидевшему урок, просто необходимо попрыгать по коридору, побороться, повозиться с товарищами. А девочки начинают им подражать, перенимают мальчишечьи привычки. Хотя им-то это совершенно не нужно. У них должен быть другой тип поведения — более степенный, скромный.

Есть и еще один аспект. В начальных классах девочки лучше учатся за счет аккуратности, большей собранности, лучшего почерка и т. п. У мальчиков же на этом фоне формируется комплекс неуспешности. Так что и поэтому раздельное обучение целесообразнее.

Шишова Т. // Аргументы и факты: Семейный совет. 2001. № 23 (168). 7 декабря.

Как отмечают Г. М. Бреслав и Б. И. Хасан (1990), парадокс современной общеобразовательной школы состоит в том, что содержание учебных планов и учебных предметов имеет явно технократическую и естественно-научную направленность, т. е. в основном мужской уклон. Осуществлять же эту стратегическую линию должны в большинстве своем учителя-женщины, предъявляющие требования (прилежание, усидчивость, дисциплинированность), которые ближе девочкам. Школьные требования нацелены на тщательность выполнения заданий, проработку деталей, в заданиях велика доля исполнительства и мало творчества. Все это ставит в более выгодное положение девочек, так как женщины обычно лучше выполняют задачи типовые, шаблонные, но требующие усердия, тщательности. Предварительные объяснения задания исключают этап поиска, который присущ мужскому интеллекту. Мальчику надо до всего дойти своим умом, тогда он лучше поймет и запомнит принцип решения задачи.

Мальчики и девочки предпочитают разные предметы. По данным Т. И. Шамовой (1982), у девочек в 6–10-х классах на первом месте стоит литература, у мальчиков она занимает лишь седьмое-восьмое место. Физика у мальчиков занимает второе место, а у девочек — шестое-седьмое. Иностранный язык довольно часто предпочитается девочками, но, как правило, не предпочитается мальчиками. Черчение, русский язык и трудовое обучение, хотя и имеют низкие ранги, более предпочитаемы мальчиками. Такое различие в интересах мальчиков и девочек является одним из факторов в пользу раздельного обучения.

Споры о достоинствах и недостатках совместного или раздельного обучения мальчиков и девочек продолжаются до сих пор. В школах совместного обучения девочки реже выбирают для углубленного изучения математику и естественные науки. В то же время в школах раздельного обучения естественные науки выбираются многими девочками. Это рассматривается как доказательство гендерных влияний (установок общества) на интересы к тем или иным учебным дисциплинам, что приводит к снижению желания серьезно учиться у многих учениц школ с совместным обучением (Jones, 1990).

Однако давление противоположного пола испытывают и мальчики, особенно в младшем возрасте в связи с опережающим развитием девочек. В одном из экспериментов, проведенном в детском саду, мальчики и девочки воспитывались в однополых группах. Для девочек ничего не изменилось, а мальчики после некоторого трудного периода адаптации вдруг удивительно раскрылись, начали бурно развиваться, так что воспитатели их просто «не узнавали». И если девочки забегали к мальчикам поинтересоваться их жизнью, то мальчикам девочки были совсем не нужны.

Г. М. Бреслав и Б. И. Хасан (1990) отмечают, что процесс школьного обучения никак не учитывает достаточно выраженный половой диморфизм. Так, девочки и мальчики одинаково работают на уроках и должны отвечать общим требованиям школы. Вместе с тем достаточно очевидно, что и содержание, и формы учения дети разного пола воспринимают и строят по-разному, при условии, что семейное и дошкольное воспитание учитывало их половую принадлежность. Они считают, что индифферентность нашего образования к половым различиям выражается не только в малоосмысленной организации совместности обучения, но еще и в содержательной безадресности. Так, содержание учебных планов и учебных предметов построено с расчетом (в идеале) на включение подготовленного ученика в технологический процесс и его можно рассматривать как преимущественно мужское. Формы же организации обучения построены таким образом, что требуют с самых первых шагов прилежания, сосредоточенного внимания, дисциплины, усидчивости. Эти требования по психофизиологическим параметрам ближе к женским. Такое противоречие и несбалансированность с необходимостью содержит в себе механизмы формирования неспецифической для данного пола направленности умственного развития и социальных искажений. В своих работах Н. Н. Куинджи (1988) также подчеркивает, что в современных общеобразовательных учреждениях сложилась неблагоприятная ситуация с формированием половой идентичности мальчиков и девочек. Доминирование в отечественной школе принципа «бесполой» педагогики ведет к возникновению усредненной личности, а в ряде случаев даже искажает характерные для пола личностные особенности. Полоролевая социализация в современном виде приводит к парадоксальным результатам: мальчиков как бы толкают на пассивность или внесоциальную активность, девочек же, напротив, — на гиперактивность и доминантность.

Флотская Н. Ю., 2007. С. 65–66.

Т. В. Виноградова и В. В. Семенов (1993) выявили, что учителя в среднем уделяют внимания девочкам на 20% меньше, чем мальчикам. От последних они ожидают более высоких результатов, особенно там, где требуется абстрактное мышление, и более высоко оценивают их работу.

Сторонники совместного обучения настаивают на том, что учитель должен проводить «скрытую» дифференциацию в процессе обучения мальчиков и девочек, учитывающую их половые особенности. Однако при этом отмечается, что большинство учителей недостаточно готовы психологически и практически к осуществлению этого (Буланова В. Б., 2005).

К сожалению, исследований (а не дискуссий!) по этому вопросу мало. По данным Ю. Б. Юдовиной (2001), в процессе изучения английского языка девочки улучшили свои показатели по вербальному интеллекту в большей степени, чем мальчики. Это согласуется с лучшей выраженностью вербальных способностей

у лиц женского пола, о чем уже говорилось. В то же время уровень общего и невербального интеллекта даже среди одаренных детей выше у мальчиков, чем у девочек (Савенышева С. С., 2001).

Самый спорный эксперимент проводится на Ставрополье: там, как до революции 1917 года, юноши и девушки снова учатся в разных школах. При этом юноши углубленно изучают естественные науки и много занимаются спортом, а для девушек предусмотрены домоводство и вышивание. <...> Девушки боятся, что в женских школах установится диктат потенциальных фотомоделей и модных фирменных шмоток. Юноши в мужских школах, вполне возможно, будут страдать от тирании агрессивных лидеров. Подростки должны учиться вместе вне зависимости от пола, считает бóльшая часть российского общества: это воспитывает толерантность, считает проректор Московского городского психолого-педагогического института Елена Борисова. <...>

Большинство пап и мам, напротив, приветствуют новшество. Бóльшая часть родителей первоклассников высказалась в этом году за раздельное обучение.

Россия пытается вернуться к раздельному обучению // Russacademy. http:/default.asp

Шинн (Shinn, 1973) использовала <...> методику оценки боязни успеха для изучения последствий объединения школы для мальчиков и школы для девочек. Она обнаружила, что до объединения, когда мальчики и девочки тестировались отдельно в сегрегированных школах, они не различались по среднему уровню боязни успеха. Кроме того, показатель боязни успеха не позволял спрогнозировать успешность выполнения вербальных заданий, например анаграмм, в ситуации соревнования. В среднем девочки превосходили мальчиков по результатам вербальных заданий. Однако год спустя после объединения, когда мальчики и девочки стали обучаться в одном классе, соревнуясь друг с другом, результаты оказались иными. Девочки потеряли свое преимущество в выполнении исходного вербального задания — расшифровке слов, — а их показатели боязни неудачи резко повысились по сравнению с теми, которые были зафиксированы у них при раздельном обучении. Более того, после слияния только 30% девочек с высокими показателями боязни успеха получили по тесту расшифровки слов показатели выше среднего по сравнению с 72% девочек с низким уровнем боязни успеха, что является статистически значимым различием. Иными словами, теперь, когда девочкам приходилось конкурировать с мальчиками, боязнь успеха ухудшала их результаты. Прежде же, когда девочки конкурировали с девочками, высокий уровень боязни успеха не ухудшал их результаты. У мальчиков подобных изменений не наблюдалось. Их показатель боязни успеха не был связан с меньшей результативностью. Иными словами, именно боязнь последствий соревнования с мальчиками снижала результативность девочек.

Карабеник (Karabenick, 1977) продемонстрировано, что высокий уровень боязни неудачи снижает результаты женщин, соревнующихся с мужчинами, только тогда, когда они считали предлагаемое задание «мужским».

Макклелланд Д., 2007. С. 439–440.

ГЛАВА 21

Чем обусловлена необходимость дифференцированного подхода к учащимся

В свое время Д. Дидро писал: «Я не знаю <...> теории, более безутешной для детей, которых считают одинаково пригодных ко всему; более способной наводнить общество тучей посредственностей и сбить в то же время с пути гения, который может хорошо выполнять одну какую-нибудь вещь; не знаю теории, более опасной, ибо под влиянием ее учителя, упорно и бесплодно обучая весь класс учеников вещам, к которым они не имеют природной склонности, выпускают их затем в свет, где те оказываются ни к чему не годными» (1935. С. 121). Этим высказыванием Д. Дидро обозначил проблему индивидуального и дифференцированного подхода к учащимся, исходя из их способностей, склонностей и пр. И дело даже не столько в выращивании гениальных детей, сколько в создании для каждого учащегося со средними способностями оптимальных для него условий учения, которые должны учитывать его психологические особенности и привести к хорошей успеваемости и эффективному развитию личности как индивидуальности. Тем самым будет обеспечено право ребенка быть самим собой.

Об индивидуально-психологических различиях учащихся и необходимости индивидуального подхода к ним в процессе их обучения и воспитания писали в начале XX века многие психологи и педагоги. Например, Н. А. Менчинская (1978) пишет, что еще С. Т. Шацкий обращал внимание учителей на то, что ученики отличаются друг от друга «по способностям работать», т. е. что у них различны темп и способы работы, различна степень организованности, особенности восприятия и реагирования на воздействия учителя. Он критиковал методы, применявшиеся в то время, за их нивелирующую направленность и призывал к тому, чтобы «отрешиться от всякой мысли» об однородности детской массы, с которой ведутся занятия.

Мы изучали период адаптации к школьному обучению у детей с различными темпераментами, имеющих относительно одинаковый уровень подготовленности к школе. Адаптационные возможности у них не совпадали. Затрудненность наблюдалась у меланхоликов, в какой-то мере у холериков (появление гипервозбудимости). У флегма-

тиков адаптация была растянута во времени, а у сангвиников она быстро проходила, но зато у части этих детей наблюдалось формирование нежелательных отклонений в мотивационной сфере.

Чиркова Т. И., 1984. С. 74.

В дальнейшем проблемы индивидуального подхода к учащимся в процессе их обучения и воспитания рассматривали в своих работах В. М. Галузинский (1982), Л. М. Зюбин (1974), Л. Ф. Моносова (1973), Е. С. Рабунский (1975), Л. С. Славина (1958) и др.

Индивидуальному подходу уделяют внимание и зарубежные ученые. Р. Дан и К. Дан (Dunn, Dunn, 1978) пишут, что успешность обучения зависит от соответствия предпочитаемых учащимися условий обучения, организации образовательной среды — таких, как предпочтение работать одному или с партнерами, выполнять учебную работу тем или иным способом, с использованием того или иного анализатора, в то или иное время суток и т. д.

Г. Уиткин (Witkin, 1949) и Дж. Каган (Kagan, 1965) отмечают влияние когнитивных стилей (полезависимость — поленезависимость,[1] импульсивность — рефлексивность[2]) на учебную успешность. В школе, как правило, лучше учатся дети, имеющие рефлексивный стиль.

В данной главе приводятся результаты исследований, показывающих необходимость такого подхода, который, к сожалению, больше декларируется, чем осуществляется в педагогической практике. Как пишет И. Унт (1991), нынешняя система народного образования оставляет мало возможностей для индивидуального обучения. Отсюда и отрицательные следствия получения такого образования: слабая учебная мотивация учеников, учение ниже своих возможностей, пассивность учеников, случайность выбора ими профессии и путей получения дальнейшего образования.

21.1. Типологические особенности и успешность выполнения различных умственных действий

В процессе учебы учащиеся выполняют самые разнообразные умственные действия, которые предъявляют к ним столь же различающиеся требования. Поэтому трудно ожидать однозначности связи типологических особенностей с подобными действиями. Об этом свидетельствуют и данные, полученные во многих исследованиях, к анализу которых следует подходить с учетом двух критериев успешности учебной деятельности: быстроты и точности выполнения заданий. Очевидно, успешность выполнения учебных заданий по этим критериям будет по-разному соотноситься с типологическими особенностями свойств нервной системы.

Свойства нервной системы и успешность умственных действий. В. А. Суздалева (1975) пришла к выводу, что быстрота ассоциативных и мыслительных процес-

[1] Эти стили показывают различия в восприятии и организации информации: поленезависимые учащиеся переструктурируют и интерпретируют ее, а полезависимые принимают информацию как есть.

[2] Импульсивные склонны к быстрому, но неаккуратному решению задач, рефлексивные — к более медленному, но более аккуратному выполнению заданий.

сов связана с лабильностью и подвижностью нервной системы. Это подтверждает и С. А. Изюмова (1988), которая обнаружила, что смысловая переработка информации лучше осуществляется лицами с высокой лабильностью, слабой нервной системой и преобладанием второй сигнальной системы по И. П. Павлову. Учащиеся со слабой нервной системой воспроизводят больше смысловых единиц текста и их связей, т. е. более полно вникают в смысл текста. Согласно М. К. Акимовой (1975), такие учащиеся лучше справляются и с решением логических задач.

Однако и противоположные типологические особенности дают преимущество в выполнении ряда умственных действий. Учащимся с инертностью нервных процессов присуще более медленное усвоение информации, при обучении они чаще требуют повторить инструктаж. Однако, проигрывая в быстроте, инертные могут работать точнее, выполнять задание тщательнее (Щукин М. Р., 1963).

М. Д. Дворяшина и Н. С. Копеина (1975) выявили также, что общий интеллект выше у лиц с высокой лабильностью.

По данным Е. М. Ревенко и В. А. Сальникова (2008), общий интеллект по тесту IST Амтхауэра и отдельные его проявления выше у студентов, имеющих слабую нервную систему, инертность возбуждения и преобладание торможения по внутреннему балансу. Эти типологические особенности характеризуют усидчивость человека.

Запоминание информации эффективнее у учащихся с сильной нервной системой, инертностью нервных процессов и преобладанием первой сигнальной системы (Изюмова С. А., 1988). Скорость решения невербальных умственных задач также выше у учащихся с сильной нервной системой (Бодунов М. В., 1975). Очевидно, учащиеся со слабой нервной системой, которая чаще всего сопровождается и высоким нейротизмом, в жестких условиях обучения (ограничения во времени при решении задач и т. п.) проигрывают учащимся с сильной нервной системой. Например, М. А. Акимова (1975) обнаружила, что при лимитировании времени умственные задания выполняют лучше именно вторые. По данным А. А. Болбочану (1982), дети 9–10 лет со слабой нервной системой могут удерживать внимание менее продолжительное время, чем их ровесники, чья нервная система сильная: первые могли сосчитать, не отвлекаясь, чуть меньше половины заданных столбиков, а вторые — свыше 70%.

То, как влияет ограниченность времени выполнения контрольных заданий на учащихся с различными типологическими особенностями проявления свойств нервной системы, изучал В. Г. Зархин (1975). Автор определил, что учащиеся с высокой лабильностью нервной системы тратят меньше времени на выполнение заданий, но в то же время их успешность достоверно не отличается от показанной учащимися с инертностью нервной системы, если время решения задач не лимитируется (рис. 21.1).

В более же раннем исследовании, где на выполнение задач всем был отведен равный промежуток времени, лабильные добивались большего успеха, чем инертные. Отсюда автор делает вывод, что произвольное ограничение времени выполнения контрольных заданий создает неравные условия для учащихся с разными типологическими особенностями свойств нервной системы. В такой ситуации результаты контроля отражают не только уровень подготовленности учащихся, но и их скоростные возможности. Для исключения неадекватности контроля иссле-

дователь справедливо ставит вопрос о необходимости создания для всех учащихся равных условий контроля знаний и умений, а это возможно только при учете типологических особенностей учеников.

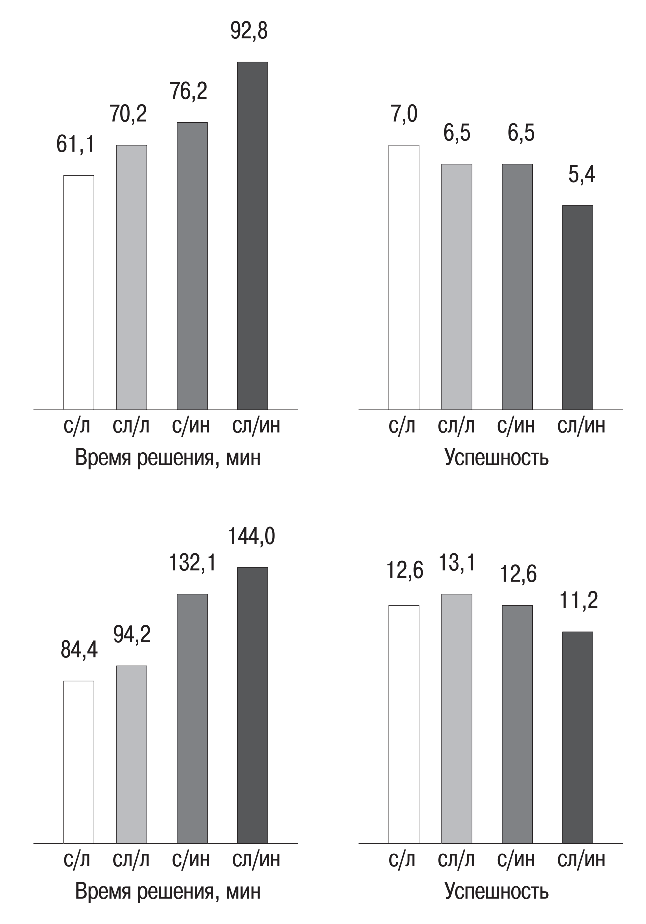


Рис. 21.1. Средние значения времени выполнения заданий (слева) и количества правильно решенных задач (справа) учащимися с различными сочетаниями силы (с), слабости (сл), лабильности (л) инертности (ин) нервных процессов. Вверху — данные школьников 9-х классов, внизу — данные студентов первого курса

По-своему влияют на успешность учебной деятельности состояния, возникающие у обучающихся на уроках. Одно их них — состояние монотонии, возникающее как следствие однообразной работы и связанное с появлением скуки, ослаблением внимания и активности. Так, В. И. Рождественская (1980) отмечает, что по общему уровню успешности интеллектуально-сенсорной монотонной деятельности (подсчитыванию количества заданных букв в таблице Анфимова) лица, обладающие слабой нервной системой, опережают тех, у кого она сильная (последние допускают больше ошибок). Однако как показали В. И. Рождественская и И. А. Левочкина (1972), при отсутствии монотонности такие различия не проявляются.

Эти данные в какой-то мере объясняют тот факт, что при решении простых задач учащиеся со слабой нервной системой показывают лучшие результаты.

Зависимость успешности умственной деятельности от ситуации, связанной с уровнем нервно-эмоционального напряжения учащихся, изучена А. В. Кучменко (1975). Автор выявил, что ситуации, не вызывающие сильного напряжения, повышают продуктивность внимания у учащихся со слабой нервной системой, в результате чего типологические различия по успешности между «сильными» и «слабыми» нивелируются. При большом напряжении у учеников с сильной нервной системой продуктивность внимания повышается, а у учеников со слабой нервной системой снижается. Ситуация угрозы вызывает увеличение ошибок у тех и других, но в большей степени — у вторых.

Если у учащихся обнаруживался интерес к заданию, различия в продуктивности внимания между лицами с разной силой нервной системы исчезали.

М. В. Ласко (1975) отмечает, что различия в проявлении интеллектуальных функций, зависящие от силы нервной системы, обнаруживаются в основном при сильной мотивации. Тогда перцептивные (тест на внимание) и мнемические (кодировка) функции очевиднее обнаруживаются у учащихся со слабой нервной системой, а конструктивные задачи (с кубиками Коса) лучше решаются людьми с сильной нервной системой.

Заключая рассмотрение вопроса о влиянии типологических особенностей на успешность умственной деятельности, следует предостеречь от излишнего оптимизма по поводу их изменения под влиянием активной учебной деятельности.[1] Свойства нервной системы как задатки способностей, склонностей являются врожденными, хотя и могут несколько изменяться (усиливаться или ослабляться) под влиянием той или иной специфичной деятельности. Но во-первых, имеется потолок этого изменения, во-вторых, для заметного их изменения требуется большой срок. Например, у учащихся хореографического училища мы наблюдали увеличение с возрастом слабости нервной системы (как эффект адаптации нервной системы к монотонному тренингу), но для этого потребовалось несколько лет. Кроме того, учебная деятельность разнообразна и предъявляет требования как к силе, так и к слабости нервной системы, как к подвижности, так и к инертности нервных процессов и т. д. В такой ситуации любой типологической особенности трудно «приспособиться» к специфике той или иной учебной деятельности.

Соотношение сигнальных систем и успешность умственных действий. И. П. Павловым все люди были поделены на три группы в зависимости от того, каково соотношение между первой и второй сигнальной системой. Те, у кого преобладает первая сигнальная система, характеризуются преобладанием непосредственного чувственного отражения действительности в образной форме, а те, у кого преобладает вторая сигнальная система, — отражением действительности

[1] А. К. Маркова и Г. С. Абрамова (1977) пишут, опираясь на данные физиологов, о «высокой пластичности природных задатков» (С. 97). Пластичностью обладает нервная система, перестраивающая «функциональные органы» (Ухтомский А. А.), «функциональные системы» (Анохин П. К.), а не задатки. Бездоказательно и утверждение авторов, что «по мере овладения ребенком способами активной деятельности может быть уменьшен удельный вес органических особенностей и свойств нервной системы» (С. 97). С другой стороны, не может вызывать возражения позиция авторов, утверждающих, что индивидуальные различия в учебной деятельности учащихся могут рассматриваться не только как предпосылки, но и как результат обучения, например формирование стиля учебной деятельности.

преимущественно в понятийной форме с помощью абстрактного мышления. Первых И. П. Павлов относил к художественному типу, а вторых — к мыслительному. Третья группа лиц характеризуется одинаковой представленностью чувственного и понятийного отражения действительности (смешанный тип).

С. А. Изюмова (1995) изучила индивидуально-типические особенности школьников художественного и мыслительного типа, имеющие существенное значение для процесса обучения (табл. 21.1).

Таблица 21.1. Типические особенности школьников художественного и мыслительного типов

Школьники художественного типа	**Школьники мыслительного типа**
Черты темперамента и характера	
Художественное восприятие мира. Мечтатели с яркой фантазией и воображением. В своем поведении склонны полагаться на интуицию. Прислушиваются больше к чувству, чем к рассудку. Более открыты, непосредственны	Большая практичность и реалистичность. Менее оторваны от жизни. Большее подчинение рассудку, логике. Более холодны в отношениях с людьми. Общению предпочитают интеллектуальные занятия
Нетерпеливы. Не умеют держать себя в руках. Свойственны бурные эмоциональные реакции. Низкий уровень субъективного контроля, в делах больше полагаются на счастливый случай	Спокойны и уравновешены. Хорошо владеют собой даже в трудных ситуациях. Эмоционально устойчивы. Более высокий уровень субъективного контроля. Больше полагаются на себя, чем на других. Хорошо осознают собственные недостатки. В неудачах склонны обвинять себя
Им трудно адаптироваться к строго регламентированной системе обучения	Хорошо адаптируются к условиям стандартного образования
Познавательная потребность и мотивы учения	
Учебная деятельность побуждается в большей степени социальными мотивами учения. Познавательная деятельность больше связана с потребностью в новых впечатлениях. Высокая любознательность	Учебная деятельность побуждается прежде всего познавательными мотивами
Наиболее значимые мотивы связаны со становлением личности, со стремлением к самопознанию, к самосовершенствованию, самореализации, с желанием разобраться во взаимоотношениях людей, осознать свое положение в мире	Наиболее значимые мотивы связаны больше с собственно интеллектуальной деятельностью. Большой интерес к теории, к самостоятельным поискам. Занятия школьными науками рассматриваются как средство для развития своего мышления
Выше потребность в общении, в жизни, насыщенной яркими событиями	Выше потребность в самосовершенствовании ума и волевых качеств. Более выражена потребность в самореализации в деятельности
Характеристика познавательных процессов	
Склонность пользоваться образными формами репрезентации при запоминании зрительных объектов	Склонность к схематизированному запоминанию зрительных объектов
Способность к детализированному сохранению в памяти изображений (формы, цвета). Предпочтение в запоминании путем целостного схватывания материала (что нередко распространяется и на смысловые его виды). Запоминание в большей степени конкретных особенностей, нежели основной структуры материала	Преобладание вербально-логических форм организации материала в памяти. Более высокие результаты при смысловом запоминании. Лучшее запоминание материалов абстрактно-логического содержания, в особенности на слух

Больше ошибок при слуховом предъявлении учебного материала	Больше ошибок при воспроизведении наглядно-чувственных видов материала (особенно цвета и формы изображения). Большее время вспоминания смыслового материала. Более сложный и опосредованный путь переработки информации
Большее развитие чувственно-конкретных видов мышления	Большее развитие вербального и общего интеллекта. Большая выраженность способности к обобщению материала
Успешность освоения школьных предметов	
Успешность обучения по тем предметам, где есть возможность опереться на наглядные образы. Возможность оперировать зрительными представлениями, использовать наглядно-образное мышление. Большая успешность в родном и иностранном языках, геометрии, химии, географии. Лучшее овладение практическими знаниями по химии и физике	Имеющиеся способности благоприятствуют успешному усвоению всех основных школьных предметов

Н. С. Лейтес (1960) отмечает, что дети с преобладанием первой сигнальной системы находятся в школе в крайне невыгодной ситуации, поскольку то, что у них хорошо выражено, по сути, школой не востребуется и в дальнейшем не только не развивается, а, напротив, глохнет.

С. А. Изюмова добавляет, что «и многие характерологические особенности таких учащихся — импульсивность, беззаботность, отсутствие ответственности и склонности следовать общепризнанным нормам поведения, низкий самоконтроль — также плохо вписываются в рамки строгой регламентации с жесткой организацией как самих уроков, так и всей школьной деятельности в целом» (С. 303–304). Поэтому неудивительно, что у многих из них С. Л. Изюмова наблюдала высокий уровень возбуждения и напряженности, связанный с их нереализованными потребностями.

Однако С. А. Изюмова (1995) отмечает, что и учащиеся с преобладанием второй сигнальной системы имеют слабые места. «Известно, — пишет она, — что кроме словесной существуют и другие формы представления информации, которые также используются в школьном обучении. При определенных условиях они могут выступать как более емкие, эмоционально насыщенные средства усвоения знаний. К ним, например, относятся различные виды фигуративной информации, имеющей отношение к физическим аспектам объектов — их форме, цвету, строению (структуре) и др. Это один из видов наглядно-образной информации. Кроме нее сюда входят графическая и знаково-символическая информация. Именно с усвоением данных видов материала у учеников с вербальными способностями [«мыслителей». — *Е. И.*] обстоит не все благополучно».

Н. С. Лейтес, проводивший многолетние наблюдения за такими детьми, заметил, что они как бы не в состоянии цельно охватить реальные явления и вынуждены заботиться об их смысле (1960). Поэтому, легко справляясь с общими вопросами при изучении различных предметов, конкретные знания такие ученики усваивают намного хуже.

«На основании наших опытов, — считает С. А. Изюмова, — мы констатировали <...> возникающие довольно часто у таких детей затруднения при воспроизведении по памяти конкретных фактов, свойств веществ, предметов, явлений, зна-

ние конкретных механизмов в химии, физике, биологии. Они, как правило, слабо ориентируются в географических картах, не очень хорошо справляются с лабораторными работами по физике и химии, затрудняются при решении задач, требующих опоры на наглядное зрительное представление, пространственное мышление (в геометрии и физике). Все это говорит о том, что основные трудности школьников с вербальным типом способностей связаны с недостаточно высоким развитием чувственной стороны познавательной сферы. <...> Поэтому и конкретные пути педагогической работы с ними, по мнению специалистов, должны быть направлены прежде всего на развитие этого слабого звена — наглядно-действенных компонентов познавательных процессов (в том числе мнемических)» (С. 311–314).

А. и Н. Кауфманы (Kaufman, Kaufman, 1983; Kaufman, Kaufman, Goldsmith, 1984) выделили два типа переработки информации — последовательный (сукцессивный) и одновременный (симультанный) и разделили детей на последовательных учеников и симультанных в зависимости от предпочитаемого типа переработки информации.

Для последовательных детей характерна успешность в запоминании групп слов и букв, в приобретении навыков письма, в запоминании деталей, в усвоении правил грамматики, в использовании последовательных инструкций. Трудности у таких детей могут возникать в задачах на схватывание смысла прочитанного, в использовании конкретных материалов, схем, карт. Педагогам при работе с такими детьми нужно предъявлять информацию последовательно, частями; позволять детям проговаривать то, что они учат; возвращаться к анализу деталей материала, с которым они уже познакомились, и т. д.

Для симультанных детей характерны интегрирование и синтезирование частей информации, поступающей в одно и то же время. Они легко распознают форму букв, легко понимают смысл картинок, стихов; осваивают научные или математические принципы. Но им бывает трудно понимать устные последовательные инструкции, правила игр, узнавать и запоминать специфические детали и т. п. Учителям при работе с этими детьми нужно давать полное описание вопроса или проблемы, перед тем как их спрашивать. Рекомендуется позволять им визуализировать информацию, которая должна быть выучена; давать возможность действовать с конкретным и наглядным материалом и т. п.

Очевидно, что эти два типа детей соответствуют разной доминантности полушарий: преобладание аналитического (последовательного) стиля — левополушарному доминированию, а синтетического (симультанного) — правополушарному доминированию.

21.2. Успеваемость и типологические особенности учащихся

Успеваемость связана и со многими *личностными особенностями*. Прежде всего низкую успеваемость связывают с высокой тревожностью[1] и нейротизмом, которые

[1] Высокий уровень тревожности проявляется в тенденции оценивать явления и события, объективно неопасные, как угрожающие, с последующим переживанием тревоги. Тревожные люди боятся трудностей, чувствуют себя неуверенно в группе. Говорят об общей и частной, специфической тревож-

не позволяют учащимся реализовать свой потенциал. Ф. Б. Березин с соавт. (1976) отмечают, что плохо успевающие имеют тревожную мнительность, склонность к образованию аффективно насыщенных и трудно корректируемых точек зрения, тенденцию к реакциям протеста.

Однако связь нейротизма с успеваемостью неоднозначна: нейротизм, приводя к тревоге и ответственности, может способствовать успеваемости. Р. Кеттелл и И. Шрейер (Cattell, Scheier, 1961) отмечают, что связь тревожности с успешностью умственной деятельности зависит от многих факторов: мотивации, трудности материала, возраста учащихся и др. Но в целом отрицательная связь высокой тревожности и успешности учения очевидна (De Raad, Schouwenburg, 1996; Курдюкова Н. А., 1997; Турбина Т. С., 2002).

Л. Г. Матвеева (1991) выявила, что высокотревожные мальчики и девочки 6–10 лет испытывают трудности при выполнении заданий на вербальный интеллект, причем у девочек в отличие от мальчиков это особенно проявляется в начале решения и при переходе к новому типу задач, более сложному, чем предыдущий. Однако высокая тревожность может приводить и к положительному результату. Так, чем выше уровень тревожности, тем лучше дети выполняют задания на невербальный интеллект.

Как отмечают Де Фрюи и Мервильд (De Fruyt, Mervielde, 1996), учащиеся с высоким уровнем нейротизма в зарубежных вузах получают диплом, как правило, только после нескольких попыток сдачи выпускного экзамена. По данным Ч. Спилбергера, студенты, которые отличаются высокой тревожностью, отчисляются из колледжа в четыре раза чаще, чем студенты с низкой тревожностью. Н. П. Фетискин (1987) обнаружил, что по сравнению с отличниками у отчисленных студентов высокая личностная тревожность встречается чаще. Однако у отчисленных встречается и низкая тревожность. Это, очевидно, связано с тем, что студентам с высокой тревожностью нелегко выдерживать нервно-эмоциональное напряжение, связанное с зачетами и экзаменами; низкая же тревожность, наоборот, не вызывает ответственного отношения к сдаче зачетов и экзаменов, что тоже приводит к плохим результатам. Преуспевали в учебе чаще всего студенты со средним уровнем тревожности, т. е. имеющие так называемую полезную тревожность.

Б. Де Раад и Г. Шаувенбург (De Raad, Schouwenburg, 1996) приводят данные, свидетельствующие, что агрессивные и отчужденные дети, как правило, получают более низкие отметки, чем неагрессивные и более общительные. Однако где здесь причина, а где следствие, сказать трудно.

Успеваемость, согласно Н. А. Курдюковой (1997), отрицательно связана с доминантностью старшеклассников, слабостью Сверх-Я (следовательно, положительно с высокой нормативностью поведения, самоконтролем, ответственностью) и положительно — с фрустрированностью.

Т. С. Турбиной (2002) установлено, что у хорошо успевающих младших школьников внушаемость выше, чем у тех, чья успеваемость средняя и тем более — плохая.

ности, связанной с реакцией тревоги только на определенные ситуации. Например, Д. Саразон (Sarason, 1984) пишет о «тестовой» тревожности, отражающей склонность к состоянию тревоги в ситуации экзамена. В других исследованиях говорится о тревожности, связанной с публичным выступлением, участием в конкурсах, олимпиадах. Младшие школьники обладают более высоким уровнем общей тревожности, чем школьники средних и старших классов. У лиц женского пола тревожность выше, чем у лиц мужского пола.

Д. Р. Кадырбаева (1983) отмечает отрицательное влияние на успеваемость общей активности: «Стенические, подвижные, физически активные дети в среднем учатся хуже, чем менее активные, вероятно потому, что имеют много разных увлечений и интересов, не связанных с учебной деятельностью» (С. 10). В качестве черт личности, положительно влияющих на успеваемость, автор отмечает ипохондрию и зависимость, малоинициативность.

В противоположность этим данным немецкий ученый Г. Клаус (1971) считает, что успешности обучения способствует такая черта личности, как поленезависимость,[1] которая позволяет легко освобождаться от давления, воспринимать и перерабатывать те или иные стимулы независимо от ситуации. Поленезависимые склонны к активному научению, к аналитичности, поэтому они любят структурировать материал и используют мнемонические стратегии для эффективного запоминания и воспроизведения информации (Furnham, 1995). Поленезависимость характеризуется развитым образным мышлением, высокой обучаемостью, успешным решением задач на сообразительность, критичностью. Поленезависимые учащиеся успешно используют аналитичный стиль при условии низкого темпа предъявления информации, большого числа повторений, малой вариативности учебных заданий, акценте на произвольное запоминание.

По данным Уиткина с соавт. (Witkin et al., 1982), полезависимые студенты более успешны в области искусства и гуманитарных дисциплин, чем в сфере точных наук. Они предпочитают неформальные методы обучения, присущие полезависимым педагогам. Поленезависимые педагоги навязывают свою структуру организации преподаваемого материала, предпочитая более формальные модели его подачи. Поэтому с полезависимыми студентами у них может возникнуть несовместимость. Поленезависимые активнее ищут информацию и оказываются более осведомленными (Witkin et al., 1974).

Многие исследования в нашей стране посвящены изучению связи успеваемости с *типологическими особенностями свойств нервной системы и темперамента*. Однако если украинские и московские психологи подчеркивают зависимость успешности деятельности от типологических особенностей учащихся, являющихся задатками способностей, то психологи пермской школы традиционно отстаивают отсутствие таковой, сводя роль типологических особенностей к формированию стиля деятельности, который и обеспечивает учащимся с разными типологическими особенностями одинаковую успешность обучения. Так, В. С. Мерлиным с учениками было обнаружено отсутствие корреляции общей школьной успеваемости и успеваемости по литературе с силой нервной системы (Байметов А. К., 1967; Жамкочьян М. С., 1978; Калининский Л. П., 1971; Клименко А. И., 1967; Уткина Н. С., 1968). В. С. Мерлин объясняет отсутствие такой связи тем, что учащиеся с разными типологическими особенностями приспосабливаются к деятельности благодаря формированию стиля деятельности (об этом будет сказано несколько ниже). Аналогичной позиции придерживается и Н. С. Лейтес (1960, 1971).

Противоречивость результатов и суждений можно объяснить многими причинами, и прежде всего мотивацией учения: положительная она у обследованных уча-

[1] Полезависимость-поленезависимость по Г. Уиткину — глобальная доминирующая тенденция личности ориентироваться при решении проблемы либо на других людей (полезависимость), либо на самого себя (поленезависимость).

щихся или отрицательная. Большую роль также играют условия контроля знаний учащихся, психологический климат в классе, отношение учеников к выставляемым оценкам и т. д. Все это может маскировать, нивелировать влияние тех или иных типологических особенностей на эффективность умственной учебной деятельности. А наличие противоречий следует хотя бы из того, что познавательные процессы (внимание, память, восприятие), как показывают многочисленные данные, связаны с типологическими особенностями свойств нервной системы и темперамента.

Не случайно однозначных результатов в сопоставлении интеллекта с типологическими особенностями проявления свойств нервной системы учеными не получено. Психологам удалось обнаружить лишь слабую связь интеллекта со свойством силы нервной системы: высокий интеллект несколько чаще встречался у учащихся со слабой нервной системой (Балин В. Д., 1971; Вяткина Л. А.,1970). Однако Е. П. Гусевой и И. А. Левочкиной (1988) установлено, что среди одаренных учащихся-математиков более высокие интеллектуальные показатели имеют лица с сильной нервной системой. Авторы объясняют это спокойствием, флегматичностью, рациональностью и реалистичностью этих лиц.

Наряду с разной мотивацией еще одним фактором, мешающим выяснению истины, оказывается психологическая устойчивость учащихся к возникающим в процессе учения экстремальным ситуациям (опрос, экзамены и т. п.), о чем речь шла выше. Лица со слабой нервной системой менее устойчивы к психическому напряжению и поэтому могут показывать худшие результаты при опросе, написании контрольных работ, сдаче экзаменов. Вместе с тем они более тревожны, а последняя особенность приводит к большей ответственности за дела. Соответственно именно поэтому у «слабых» успеваемость бывает выше (что и подтверждается в какой-то степени лучшей успеваемостью девочек, у которых тревожность значительнее, чем у мальчиков). Кстати, недостатком большинства работ, в которых делаются попытки установить соотношение успеваемости с типологическими особенностями, становится отсутствие раздельного для мальчиков и девочек анализа получаемых данных.

В ряде исследований (Дворяшина М. Д., Копеина Н. С., 1975; Зархин В. Г., 1977; Молдавская С. И., 1975) была выявлена связь успеваемости с типологическими особенностями свойств нервной системы: лучше успевали учащиеся школы, курсанты и студенты, имевшие высокую лабильность нервной системы. Я. Стреляу (1982) приводит данные польского психолога Т. Левовицкого, обследовавшего 1500 учащихся и показавшего, что их успеваемость определяется в значительной степени сильной и подвижной нервной системой.

К сожалению, во многих случаях типологические особенности нервной системы выявлялись с помощью опросников, которые не могут служить надежным средством для диагностики особенностей протекания нервных процессов. Поэтому интерес представляют те результаты, когда типологические особенности нервной системы определялись с помощью физиологических методов (ЭЭГ-методики, двигательных экспресс-методик).

В лаборатории Э. А. Голубевой (1993) установлено, что успеваемость как по гуманитарному, так и по естественно-научному циклам дисциплин соотносится со свойствами силы, лабильности и активированности (принимаемой за баланс нервных процессов). Лучшие баллы имели лица со слабой нервной системой, высокой лабильностью и высокой активированностью (преобладанием возбуждения).

По данным А. М. Пинчукова (1976), высокая успеваемость была у школьников как с преобладанием возбуждения по внутреннему балансу, так и с преобладанием торможения по такому же балансу. Это можно объяснить тем, что первая характеристика связана с высокой активностью, а вторая — с усидчивостью.

Наконец, согласно Н. А. Курдюковой (1997), более высокая среднегодовая успеваемость оказалась у лиц со слабой нервной системой и преобладанием возбуждения по внешнему балансу.

Исследования показывают, что успеваемость учащихся определенным образом связана с наличием у них высокой лабильности нервной системы. Наиболее устойчивые связи успешности обучения с типологическими особенностями свойств нервной системы обнаруживаются при профессиональном образовании (Молдавская С. И., 1975 и др.), что можно объяснить положительной мотивацией получения профессии.

Исследователи установили существование соотношения между успехами в учебе и *типами*, а также и *свойствами темперамента*.

По данным А. Т. Губко (1982), школьная успеваемость выше всего у сангвиников (4,25 балла), меньше — у холериков (3,90 балла), еще меньше — у флегматиков (3, 82 балла) и самая низкая — у меланхоликов (3,52 балла). Однако при выполнении различных интеллектуальных заданий такая тенденция наблюдалась не всегда. Например, при игре «15» (расположение фишек с цифрами по порядку, с использованием одной пустой клетки) меланхолики не уступали сангвиникам, а лучший результат был у холериков. При задачах на размышление флегматики практически не отличались от сангвиников, а меланхолики — от холериков. При выполнении теста Равена (60 интеллектуальных задач возрастающей трудности) и теста Антли «Домино» (48 умственных заданий) меланхолики тоже лишь ненамного отстали от холериков при явном преимуществе над флегматиками.

Д. Чайлд (Child, 1989) отмечает также, что у интровертов лучше способность к усвоению и запоминанию нового материала, поэтому выше и вероятность успешной учебы. Этот вывод подтверждают также результаты, полученные Галлахером (Gallagher, 1996), который показал, что нейротичные и эмоционально стабильные интроверты учились, как правило, лучше экстравертов. Однако в действительности отношения между успеваемостью и экстраверсией-интроверсией более сложные.

Установлено, в частности, что интроверсия связана с учебной успеваемостью только у учащихся колледжей и университетов. В начальной школе хорошая успеваемость соотносится с экстраверсией (Entwistle, 1972). Об этом же свидетельствуют и данные, выявленные Г. Айзенком (1973). Он сравнил успешность обучения экстравертов и интровертов в начальной и высшей школе. Оказалось, что первые имеют преимущество в начальном звене, где обучение носит в основном наглядный характер, и теряют это свое превосходство в высшей школе, где акцент делается на вербальную подачу материала. Соответственно есть основание полагать, что экстраверты больше «художники», с преобладанием первой сигнальной системы, а интроверты — «мыслители», у которых доминирует вторая сигнальная система. А. В. Пенская, обследуя детей 5–7 лет, выявила, что продуктивность разных видов памяти, особенно кратковременной образной, выше у экстравертов. Это нашло подтверждение и в данных, полученных на лицах более старшего воз-

раста Е. Хорватом и Г. Айзенком (Horwath, Eysenck, 1968). Зато интроверты, по данным этих авторов, успешнее воспроизводят информацию, которая хранится в долговременной памяти. Интроверты лучше выполняют работу, которая требует пунктуальности и имеет монотонный характер. Из-за более тщательного обдумывания своих ответов интровертами у них по сравнению с экстравертами речь замедленна, с длительными паузами. Они придают большее значение точности, безошибочности работы, что приводит к снижению ее скорости. У экстравертов скорость работы выше, но и ошибок больше.

По данным В. В. Белоуса (1982), экстраверты успешнее выполняют деятельность, связанную с приемом и переработкой информации неопределенного содержания, и менее успешно — с приемом и переработкой определенной информации. У интровертов все наоборот.

У экстравертов лучше результаты при выполнении задач синтетического типа, а у интровертов — аналитического. Экстраверты не склонны к последовательности, логичности, научности мышления, для интровертов же характерна противоположная картина (Drummond, Stoddart, 1992). Несмотря на то что у экстравертов лучше одно, а у интровертов — другое, все же считается, что интроверты лучше, чем экстраверты, успевают в школе и вузе, хотя по уровню интеллекта различий между ними нет. Фернхем (Furnham, 1992), а также Джексон и Лоти-Джонс (Jackson, Lawty-Jones, 1996) выявили, что хорошо учатся те экстраверты, которые относятся к «активистам» и «прагматикам», но не к «рефлексирующим».

Экстраверты предпочитают практические дисциплины, а интроверты — теоретические (Wankowski, 1973). Кроме того, интроверсия — хороший прогностический показатель успешности обучения только для «точных», но не для социальных наук (Goh, Moore, 1978). Сходные закономерности выявлены и болгарским психологом И. Паспалановым (Paspalanov, 1984). Наконец, Ф. Клайн и А. Гейл (Klaine, Gale, 1971), проведя лонгитюдное исследование, обнаружили очень мало значимых связей между экстраверсией и академической успеваемостью. Очевидно, отсутствие во многих случаях искомых корреляций обусловлено тем, что экстраверты достигают хорошей успеваемости благодаря выбору оптимальной формы копинг-поведения. Установлено, например, что хорошо успевающие экстраверты более общительны, делятся своими проблемами с другими людьми, т. е. ищут социальную поддержку (Gallagher, 1996). Показано, что экстраверты эффективнее работают в группе, а интроверты — в одиночестве (Bakan et al., 1963). Поэтому интроверты склонны выбирать для чтения учебников уединенные уголки библиотеки (Campbell, Hawley, 1982).

Конечно, типологические особенности учащихся не предопределяют их успеваемость, а лишь создают благоприятные или неблагоприятные предпосылки для нее и требуют внимания со стороны педагогов.

Влияет на характер и результативность учебной деятельности *импульсивность-рефлексивность* учащихся. Импульсивные ученики хотят быстрого успеха, поэтому при решении задач выдвигают и принимают гипотезы без тщательного продумывания, следовательно, часто ошибаются. Рефлексивные ученики боятся ошибок, для них характерно замедленное реагирование, решение принимается после тщательного взвешивания всех «за» и «против», для чего собирается больше информации (Kagan et al., 1966; Ault, 1973; Denny, 1973 и др.).

Импульсивные хуже, чем рефлексивные, справляются с заданиями на решение проблем, где не указаны альтернативы ответов (Kagan, 1965). При изучении точных наук рефлексивные учащиеся лучше справляются с заданиями в условиях низкого контроля в противоположность импульсивным учащимся, которые более эффективны при высоком контроле (Thumann, 1982).

Рефлексивные более поленезависимы, чем импульсивные. У них выше концентрация и устойчивость внимания (Гулина М. А., 1987), они имеют лучшую зрительную и слуховую кратковременную память. Импульсивные учащиеся обладают низкой концентрацией внимания, но бóльшим его объемом.

Академическая успеваемость выше у рефлексивных (Ault, 1973; MacKinney, 1973; Neussle, 1972).

С. Н. Прусская-Юркевич (1999) выявила связь успеваемости с типами акцентуации учащихся по методике Леонгарда–Смишека. Наиболее успевающими оказались учащиеся «медленных» типов — дистимического и застревающего, а также тревожного типа. Учащиеся гипертимного и возбудимого типов, а также циклотимики, которые характеризуются сменой настроения и поочередным проявлением гипертимических и дистимических черт характера, имеют наихудшие показатели по успеваемости. Эмотивные и экзальтированные учащиеся занимают по успеваемости среднее место.

Учащиеся гипертимического и возбудимого типа более успешны по истории и литературе и неуспешны по алгебре. Эмотивные и экзальтированные успешны по гуманитарным предметам и неуспешны по точным наукам.

Застенчивость учащихся также может влиять на их успеваемость. Застенчивость определяется в словарях как состояние стеснения в присутствии других людей, как склонность человека к робкому или стыдливому поведению в общении. По данным В. Н. Куницыной (1995), среди школьников имеется от 25 до 35% застенчивых. Отрицательное влияние застенчивости может проявляться при опросе учащихся на уроке, особенно при насмешках одноклассников в случае неправильного ответа. Застенчивые боятся показать свои знания даже при их наличии, так как обстановка публичности ответа и боязнь насмешек сковывают их и создают неадекватное представление у педагога об уровне подготовленности к уроку.

Результаты исследования Л. Н. Галигузовой (2000) на детях дошкольного возраста дают основание говорить о сензитивном периоде застенчивости. В лонгитюдном исследовании автором было выявлено, что застенчивость слабее всего проявлялась у четырехлетних детей, резко возрастала к пятому году жизни, несколько снижалась к шестому и значительно уменьшалась к семи годам. Детская застенчивость — явление преходящее, исчезающее вместе с опытом установления контактов, что было доказано в ряде психолого-педагогических экспериментов.

Как отмечает Ф. Зимбардо (1991), застенчивость — понятие весьма расплывчатое: чем пристальнее мы в него всматриваемся, тем большее число видов застенчивости обнаруживается. Действительно ли разнообразны виды застенчивости, судить трудно, но то, что за этот феномен могут приниматься другие, — это факт. Например, застенчивость приписывают интровертам (Pilkonis, Zimbardo, 1979; Кон И. С., 1989). Но замкнутость человека лишь внешне напоминает застенчивость. Психология же того и другого явления различна. Ближе к истине то, что застенчивость связана с боязливостью. Так, по данным Нгуен Ки Тыонга

(2000), застенчивым присущи типологические особенности свойств нервной системы, характеризующие трусливых, а именно — слабая нервная система, подвижность торможения и преобладание торможения над возбуждением. Однако скорее всего, речь должна идти об особом виде боязливости — социальной. Педагогу, чтобы помочь школьнику преодолеть его застенчивость, нужно не только создать в классе определенный социальный микроклимат, подбадривать учащегося при его ответах, но и разобраться во внутренних причинах его реальной или псевдозастенчивости.

Таким образом, обусловленность успешности учебной деятельности типологическими особенностями происходит двояко: через влияние на умственные способности (в качестве задатков) и через влияние на возникновение тех или иных психических состояний при существующих методиках обучения, при тех или иных воздействиях учителя на учащихся.

Мотив достижения и успеваемость. Т. С. Герасименко (2002) получены данные, согласно которым мотив достижения успеха более выражен у отличников и хорошо успевающих школьников по сравнению с теми, чья успеваемость средняя или плохая (различия статистически достоверные), а мотив избегания неудачи несколько более выражен именно у средне- и плохоуспевающих по сравнению с отличниками и хорошистами (правда, различия не обладают достоверностью). У успешных учеников 7–8-х классов ярче выражена ориентация на знания, а у неуспешных — на отметку (это подтверждает и исследование Т. С. Турбиной (2002), объектом которого стали младшие школьники). У успешных учащихся по сравнению с неуспешными выше самооценка упорства и настойчивости, а также интернальности и прагматизма (различия во всех случаях высокодостоверные).

Как показала Н. А. Герасимова (2000), наиболее высокая успеваемость наблюдается у школьников со средней выраженностью мотива достижения, а не с высоким его уровнем, т. е. между успеваемостью и мотивом достижения имеется инвертированная (криволинейная) зависимость.

21.3. Трудности, испытываемые учащимися с разными типологическими особенностями, и способы их преодоления педагогом

Известно, что экстраверты лучше проявляют себя в учебной деятельности семинарского типа (Rothstein et al., 1994), они на таких занятиях более активны. В то же время при письменных работах (написание сочинения) их успехи менее заметны (Furnham, Medhurst, 1995). Плохо справляются с устными заданиями не только интроверты, но и лица, имеющие высокий уровень тревожности и психотизма. Впрочем, последние с трудом выражают свои мысли и письменно.

В. П. Герасимов (1976) выявил особенности учебной работы школьников с подвижностью и инертностью нервных процессов. Подвижные, обладая более высоким темпом, легче справляются с высокой скоростью предъявления учебных заданий. Инертные в этих условиях ищут особые способы организации своей деятельности. Например, если учитель задает вопросы быстро, то инертные стараются сбить темп предъявления: изложив вводную часть ответа и закрепив тем самым право

на продолжение, они затем замолкают и продолжают ответ, лишь помолчав достаточно долго. Очевидно, эта пауза необходима для формулирования ими ответа.

Подвижные поднимают руку для ответа тогда, когда учитель еще не закончил формулировать вопрос. Инертные поднимают руку не сразу, несколько помедлив, но отвечают плавно, без запинки. Подвижные же конструируют формулировки уже в ходе ответа.

Инертные привержены стереотипности, формализации и книжности формулировок при ответах. Подвижные легче отказываются от старых способов выполнения заданий, часто предлагают новые, допускают значительную свободу, вольность формулировок, изменяют смысл ответов, если первая попытка была неудачной. Подвижные быстрее выполняют задания на сообразительность.

В. П. Герасимов отмечает, что фронтальная работа, когда учитель адресует задания всему классу, ставит учащихся с инертностью нервных процессов в трудные условия. Такая работа требует общения, экспромтов в ответах, быстрой ориентировки в материале. У подвижных активность в такой работе более высокая, чем у инертных.

Зато подвижные хуже справляются с монотонной работой, чаще отвлекаются на уроке, уступают инертным в работе по прошлому материалу (вследствие худшей памяти).

М. К. Акимова и В. Т. Козлова (1988) выделили ситуации, при которых возникают трудности у учащихся со слабой и инертной нервной системой (те же ученики, которые обладают сильной и лабильной нервной системой, в таких ситуациях имеют преимущество). Для учащихся со *слабой нервной системой* эти ситуации таковы:

1) длительная напряженная работа (как на уроке, так и дома) — учащиеся быстро устают, начинают допускать ошибки, медленнее усваивают материал;
2) ответственная, требующая нервно-психического напряжения, самостоятельная, контрольная или экзаменационная работа, в особенности при ограниченном времени;
3) ситуация, когда педагог в высоком темпе задает вопросы и требует на них немедленного ответа;
4) работа в условиях, когда педагог задает неожиданный вопрос и требует на него устного ответа, — для этих учащихся более благоприятна ситуация письменного ответа, а не устного;
5) работа после неудачного ответа, оцененного отрицательно;
6) работа в ситуации, требующей отвлечения (на реплики педагога, вопрос другого учащегося);
7) работа в ситуации, требующей распределения внимания или его переключения с одного вида деятельности на другой (например, когда педагог во время объяснения одновременно ведет опрос учащихся по прошлым темам, привлекает разнообразный дидактический материал — карты, слайды, учебник; заставляет делать записи в тетради, отмечать на карте, следить по учебнику и т. д.);
8) работа в шумной, неспокойной обстановке;
9) работа после резкого замечания, сделанного педагогом, после ссоры с товарищем и т. д.;

10) обучение у вспыльчивого, несдержанного педагога;
11) ситуация, когда на уроке требуется усвоить большой по объему и разнообразный по содержанию материал.

Для учащихся с *инертностью нервной системы* авторы выделили такие трудные ситуации:

1) педагог предлагает классу задания, разнообразные по содержанию и по способам решения;
2) педагог подает материал в достаточно высоком темпе, причем неясна последовательность вопросов, обращенных к учащимся;
3) время работы ограничено, и невыполнение ее в срок грозит плохой отметкой;
4) нужно часто отвлекаться (на реплики педагога и т. д.);
5) педагог задает неожиданный вопрос и требует быстрого ответа;
6) необходимо быстрое переключение внимания с одного вида работы на другой;
7) оценивается успешность освоения материала на первых этапах его заучивания;
8) надо выполнять задания на сообразительность при высоком темпе работы.

Следует отметить, что существующая система проведения уроков и опроса учащихся в основном ориентирована на лиц с сильной и лабильной нервной системой. Объяснить это можно, с одной стороны, обилием учебного материала, вследствие чего учитель вынужден все время «гнать» программу, а с другой — тем, что педагог в силу своей профессиональной подготовленности сам становится как бы сильным и лабильным, даже если таковым в действительности и не является. Он может подсознательно задавать высокий темп работы. Поэтому все обучение в школе — это своеобразное соревнование на быстроту выполнения учебных заданий.

21.4. Приемы и методы обучения с учетом типологических особенностей учащихся

Приведенные выше факты с очевидностью показывают необходимость учитывать типологические особенности учащихся, чтобы добиться максимального эффекта от обучения и воспитания. Зная такие особенности, педагог может использовать приемы, облегчающие учебную деятельность конкретных учеников.

Как отмечают М. К. Акимова и В. Т. Козлова (1988), для учащихся со *слабой нервной системой* полезными могут быть следующие правила, соблюдаемые педагогом:

1) не задавать слабому неожиданных вопросов и не требовать быстрых ответов на них — нужно дать ученику достаточно времени на обдумывание и подготовку;
2) желательно предлагать предъявить ответ в письменной, а не устной форме;

3) нельзя давать для усвоения в ограниченный промежуток времени большой, разнообразный, сложный материал, нужно постараться разбить его на части и предлагать их постепенно, по мере усвоения;
4) лучше всего не спрашивать новый, только что изложенный на уроке материал, следует отложить опрос на следующий урок, дав возможность ученику позаниматься дома;
5) благодаря построению правильной тактики опросов и поощрения (не только с помощью отметок, но и замечаний вроде таких, как «отлично», «умница», «молодец» и пр.) нужно формировать у учащегося уверенность в своих силах и знаниях;
6) следует осторожно оценивать неудачи ученика, ведь он и сам относится к ним очень болезненно;
7) во время письменного опроса нужно дать время для проверки и исправления написанного;
8) необходимо реже отвлекать и переключать внимание учащегося, нужно создавать спокойную, а не нервозную обстановку.

В то же время педагогу следует учитывать и то, что любят делать учащиеся со слабой нервной системой, что им дается легче:

- относительно хорошо справляются с заданиями монотонного характера (когда требуется решить большое количество задач одного типа на уроке математики или выполнить несколько сходных упражнений по русскому языку);
- им легче действовать по шаблону, по схеме;
- любят работать обстоятельно, шаг за шагом выполняя задание, поэтому для них благоприятны ситуации, требующие последовательной, планомерной работы, — они не отвлекаются, не перескакивают от одного действия к другому, не забегают вперед, а выполняют их в строгой последовательности;
- склонны планировать предстоящую деятельность, любят составлять планы в письменной форме, поэтому они успешнее в тех видах деятельности, которые требуют предварительной и тщательной подготовки, — за счет этого они могут самостоятельно постигать более глубокие связи и отношения внутри учебного материала, они глубже и обстоятельнее усваивают темы и поэтому имеют преимущество в ситуациях, где требуются понимание и знание предмета, превышающие объем учебной программы;
- склонны к систематизации знаний, что также обеспечивает им большую глубину усвоения учебного материала;
- предпочитают при ответе и при усвоении материала задействовать внешнюю опору, поэтому разнообразные виды наглядного изображения (графики, схемы, рисунки, диаграммы, таблицы) облегчают им учебную деятельность — они имеют преимущество, когда педагог требует наглядного изображения, например, условий задачи;
- склонны тщательно контролировать выполнение учебных заданий и проверять полученные результаты, если им позволяют это делать, они допускают меньше ошибок, чем ученики с сильной нервной системой.

С годами у учащихся при их положительном отношении к учению вырабатываются определенные приемы выполнения учебной деятельности. Например, у старшеклассников выявлены три группы стилей учебной деятельности в зависимости от силы — слабости нервной системы: связанные с различиями в быстроте врабатывания (вхождения) в учебную деятельность и утомляемостью, с объемом умственной деятельности и реагированием на психическую напряженность (табл. 21.2–21.4, по А. К. Байметову).

Таблица 21.2. Стилевые особенности, связанные с различиями в динамике

Учащиеся с сильной нервной системой	Учащиеся со слабой нервной системой
Меньшая подверженность утомлению и в связи с этим меньшая затрата времени на отдых, подготовка уроков за один присест	Большая утомляемость и необходимость специального отдыха после школьных занятий, частые перерывы во время подготовки уроков
Предпочитают заниматься не в абсолютной тишине, а вместе с товарищами	Для занятий нуждаются в полной тишине и уединении

Таблица 21.3. Особенности индивидуального стиля, обусловленные объемом умственной деятельности

Учащиеся с сильной нервной системой	Учащиеся со слабой нервной системой
Подготовительные, исполнительные и контрольные действия более или менее слиты, отсюда меньшее время, затрачиваемое на подготовительные и контрольные действия	Относительная обособленность подготовительных, исполнительных и контрольных действий в выполнении заданий, большая продолжительность подготовительных и контрольных действий
Исправления, добавления делаются преимущественно по ходу работы	Большинство исправлений и добавлений вносятся во время проверки
В течение длительного промежутка времени могут помнить и выполнять параллельно многие задания, без специального их планирования и распределения времени	Предпочитают браться за новую работу, лишь полностью завершив прежнюю, выполнение заданий, полученных на длительный срок, заранее планируется, составляются планы занятий на день, неделю и т. д.
Конспективность письменной речи (использование преимущественно простых предложений, с меньшим количеством слов и смысловых единиц в одном предложении и слов в одной смысловой единице)	Преобладание в письменной речи сложных конструкций со всевозможными подчинительными связями, большая развернутость высказываний (большее количество единиц и слов в предложении)
Предпочтение устной речи письменному изложению своих мыслей	Предпочтение письменной речи устному изложению

Таблица 21.4. Различия во влиянии напряжения

Учащиеся с сильной нервной системой	Учащиеся со слабой нервной системой
Наблюдается некоторое увеличение эффективности умственной деятельности, ориентировочные и контрольные действия еще больше сливаются с исполнительными	Сужение объема умственной деятельности, некоторое снижение ее эффективности; еще большее разграничение ориентировочных, исполнительных и контрольных действий
Укорочение общего времени выполнения заданий	Общая продолжительность выполнения заданий увеличивается

Учащиеся со слабой нервной системой свою быструю утомляемость компенсируют частыми перерывами для отдыха, разумной организацией деятельности, соблюдением спланированного режима дня. Недостаточную сосредоточенность и отвлекаемость внимания они компенсируют усиленным контролем и проверкой работ после их выполнения. Медленный темп умственной работы компенсируется ими тщательной предварительной подготовкой к ней, что дает возможность на первых этапах работы обгонять учащихся с сильной нервной системой, поскольку у последних замедлена врабатываемость. Предварительная тщательная подготовка дает возможность учащимся со слабой нервной системой уменьшить нервно-психическое напряжение, возникающее у них в ответственные моменты учебной деятельности.

Учащиеся со слабой нервной системой более склонны к репродуктивной умственной активности, т. е. к деятельности после объяснения учителя или связанной с повторением, а лица с сильной нервной системой более склонны к творчеству, к умственной активности, связанной с созиданием, придумыванием чего-то нового.

Из изложенного выше у читателя может сложиться впечатление, что трудности в учении имеют только лица со слабой и инертной нервной системой. Во многом это действительно так в связи со сложившейся традицией обучения в школе, проповедующий принцип «быстро, еще быстрее». Следует, однако, иметь в виду, что и у учащихся с сильной и подвижной нервной системой в определенных ситуациях могут иметься свои трудности. Чтобы принять их во внимание, педагогу надо помнить, что те условия обучения, которые хороши для учащихся со слабой и инертной нервной системой, будут не очень подходящими для учащихся с сильной и подвижной нервной системой.

Учащиеся *с инертной нервной системой* используют следующие приемы, ускоряющие их деятельность:

1) дают неполный ответ с последующим дополнением после небольшой паузы — такая тактика позволяет выкроить недостающее для обдумывания время, когда педагог задает вопросы в высоком темпе и требует немедленного ответа;
2) дают предваряющие ответы — когда педагог в высоком темпе предъявляет задания, последовательность которых ясна (например, когда вопросы записаны на доске); инертные могут увеличить скорость работы за счет выполнения следующего задания, пропустив предыдущее;
3) выполняют превентивные действия в подготовке ответов — прежде чем ответить на поставленный вопрос, инертный предварительно готовится и отвечает только после того, как формулировка ответа уже готова; конструирование ответа по ходу выступления вызывает у них большие трудности.

Относительно учащихся с инертностью нервных процессов, как отмечают М. К. Акимова и В. Т. Козлова (1988), педагогу лучше:

1) не требовать от них немедленного включения в работу, так как их активность на уроке возрастает постепенно;
2) не стараться делать задания как можно более разнообразными, поскольку некоторые ученики в таких условиях вообще отказываются работать;
3) не требовать от учащегося немедленно изменить неудачные формулировки — ему необходимо время на обдумывание нового ответа;

4) не настаивать на импровизации — ученик предпочитает следовать в ответах общепринятым стандартам;
5) не проводить опрос этих учащихся в начале урока;
6) избегать ситуаций, когда требуется быстрый устный ответ на неожиданный вопрос;
7) в момент выполнения заданий не отвлекать и не переключать внимание такого ученика на что-либо другое;
8) не заставлять учащегося излагать новый, только что изученный материал; опрос следует отложить до следующего урока.

При этом педагогу нужно иметь в виду, что ученики, отличающиеся инертностью нервных процессов:

- могут работать долго, не отвлекаясь на реплики педагога или на ученика, отвечающего у доски;
- успешно выполняют монотонные виды работ в течение длительного времени;
- полностью выслушивают объяснения педагога и только после этого начинают выполнять задание;
- склонны к самостоятельному выполнению заданий;
- активны в работе по пройденному материалу, поскольку у них лучше развита долговременная, чем кратковременная память;
- легче выполняют самостоятельную, чем фронтальную, работу.

По-разному овладевают учащиеся с подвижностью или инертностью нервных процессов иностранным языком. Учащиеся с подвижной (лабильной) нервной системой сами проявляют инициативу в общении на другом языке, они легко понимают и говорят на иностранном языке, лучше запоминают слова и фразы на слух. Этот стиль характеризуется беглостью речи, высокой скоростью выполнения отдельных лингвистических задач, наличием стереотипных ответов, повторов, неудачных словосочетаний, речевых клише. Инертные учащиеся характеризуются пассивностью в общении, долго строят фразы, испытывают трудности в понимании иностранного языка на слух, обладают лучшей зрительной памятью на графические изображения слов или предметов, которые легко вербализуются. Этот стиль связан с более низкой скоростью выполнения лингвистических задач, но более высоким качеством этого выполнения: неудачные ответы отсутствуют или их немного, почти нет повторов, решения нестереотипны. Существует и смешанный тип овладения иностранным языком.

Конкретные способы учета типологических особенностей нервной системы учащихся при обучении школьников математике описаны в работе А. В. Белошистой (2001).

В заключение приведу фрагмент из работы А. К. Байметова (1967), показывающий важность соблюдения педагогом указанных выше правил: «По нашим наблюдениям, возможностью заранее подготовиться к ответу обычно пользовались “слабые”, и в результате их ответы отличались обстоятельностью и продуманностью. Когда же этой возможности “слабым” не давали, в их ответах наблюдались некоторая путаность и сбивчивость изложения, хотя материал они знали достаточно

хорошо. Важно отметить и другую сторону учета индивидуальных особенностей учащихся: подобный подход устраняет напряженность, нервозность в занятиях учащихся, особенно свойственные “слабым”, и помогает избежать возможных конфликтов в отношении ученика к учебе и к учителям (С. 135).

21.5. Учет типологических особенностей при воспитании учащихся

Учет типологических особенностей важен и при воспитании детей, в частности при использовании поощрения и наказания. Даже в тех случаях, когда воспитательные воздействия одинаковы для детей с разными типологическими особенностями, их реакция на эти воздействия и поведение будут различными. Кроме того, учет типологических особенностей позволяет найти индивидуальный подход к детям в процессе их воспитания. Так, учащегося со слабой нервной системой, неуверенного в своих возможностях следует чаще поощрять, даже если его успех не очень значителен, и не осуждать в случае неудачи. Учащегося же с сильной нервной системой и завышенным уровнем притязаний можно в случае неуспеха и поругать, если для выполнения задания он не приложил достаточных усилий.

> Роль темперамента в формировании личности заключается прежде всего в том, что он определенным образом модифицирует воспитательные воздействия окружающей среды.
>
> Один и тот же воспитательный прием (скажем, какое-то наказание) для тех детей, физиологический механизм которых усиливает стимуляцию, может стать исключительно сильным стимулом, приводящим к глубоким изменениям поведения. Тогда как для ребенка, у которого этот механизм подавляет стимуляцию, он может быть слабым стимулом, не оказывающим на поведение такого сильного влияния, как в первом случае. Поэтому одно и то же наказание на самом деле выступает как совершенно разные наказания, если даже предположить, что дети не отличаются друг от друга ничем, кроме темперамента.
>
> Стреляу Я., 1982. С. 124–125.

Одной из задач воспитания учащихся является формирование у них мотивации к учению. Здесь педагоги могут встретиться со спецификой, обусловленной наличием у учащихся *экстернальности-интернальности*, или, что то же, — внешнего или внутреннего локуса контроля. При наличии внешнего локуса контроля учащиеся полагают, что от них мало что зависит, так как все с ними происходящее объясняется внешними неконтролируемыми факторами. Внутренний локус контроля присущ учащимся, которые считают, что способны управлять происходящими с ними событиями. Интерналы убеждены, что успешное усвоение учебной программы зависит только от них самих и что для этого у них достаточно способностей. Они более восприимчивы к указаниям педагога и склонны к устранению своих недостатков. Они могут отказываться от сиюминутных удовольствий ради достижения отдаленной стратегической цели (Lefcourt, 1982; Miller et al., 1986), следовательно, они более целеустремленные. Поэтому у них больше шансов хоро-

шо учиться и их воспитание будет даваться педагогу легче в сравнении с экстерналами, которые не уверены в своих силах и больше надеются на случай, на помощь других, чем на себя.

Экстернальность-интернальность влияет на профессиональное самоопределение школьников. Учащиеся с превалированием экстернального контроля в ситуации выбора профессии руководствуются эмоциональной ее привлекательностью, не соотносят свои склонности с этим выбором и предпочитают такие профессиональные сферы, как «человек—человек», «человек — художественный образ» (Головей Л. А., 1999). На основании этих данных Л. А. Головей делает вывод, что у экстерналов процесс самоопределения является пассивным, незрелым. Это значит, что он нуждается в корректировке со стороны более опытных взрослых, в том числе и учителей.

Профессиональное самоопределение интерналов отличается большей самостоятельностью, осознанностью и адекватностью. Диапазон выбора профессии у них гораздо шире, чем у экстерналов, и более дифференцирован. Интерналы активны в достижении цели.

С возрастом у мальчиков усиливается интернальность, а у девочек — экстернальность (Kulas, 1988). Это превалирование интернальности лиц мужского пола над лицами женского пола сохраняется и у взрослых, следовательно, и студентов (Канатов А. К., 2000).

При воспитании учащихся педагогу следует обращать внимание на то, что наличие у них такой типологической особенности, как экстраверсия или интроверсия, тоже требует особого подхода, поскольку экстраверты и интроверты различаются по своим личностным особенностям. Г. Айзенк и С. Айзенк (1968) отмечают, например, что экстраверты импульсивны, склонны к риску, а интроверты все стараются планировать заранее и придают большое значение моральным и этическим нормам. В то же время интроверты медленно устанавливают связи с другими людьми, трудно входят в чуждый им мир эмоций окружающих их людей, поэтому у них мало друзей, но зато они преданы им. Они с трудом усваивают адекватные поведенческие формы и поэтому часто кажутся «неловкими». Интроверты скромны и застенчивы, предпочитают книги общению с людьми. Их субъективная точка зрения может быть сильнее объективной ситуации, что приводит к упрямству. Они пессимистичны, неагрессивны, стремятся к размеренной учебной деятельности, хорошо контролируют свои эмоции.

Экстраверты, наоборот, открыты для общения, обходительны, приветливы, имеют много друзей, разговорчивы, честолюбивы, напористы и активны. Даже если экстраверты спорят, их можно переубедить, чему способствует их высокая внушаемость. Они стремятся к сильным, ярким впечатлениям, действуют под влиянием момента и чаще склонны к необдуманным поступкам, влекущим к нарушению дисциплины. Они беззаботны, оптимистичны, любят перемены, часто бывают несдержанными, склонными к агрессии.

Важные для процесса воспитания различия имеются между полезависимыми и поленезависимыми учащимися. Поленезависимые хуже ладят с людьми, менее позитивно оценивают их и себя, склонны манипулировать другими. Конфликты с ними разрешаются труднее. Учебная группа, состоящая из одних поленезависимых, редко приходит к согласию по спорным вопросам. Они стремятся к лидерству, поэтому, работая в паре, поленезависимые берут на себя руководство работой

даже в том случае, если по инструкции им отведена подчиненная роль. Полезависимые более внушаемы, чувствительны к социальным воздействиям, сильнее нуждаются в поддержке со стороны окружающих, более «удобны» в общении, так как им свойственны теплота и сердечность (Croxier, 1997).

Как уже говорилось, учащиеся делятся на рефлексивных и импульсивных. Первые менее чувствительны к поощрению, чем вторые (Maldonado, 1984), более доминантны, но и более тревожны (Гулина М. А., 1987). Импульсивные обладают меньшим самоконтролем, поэтому более конфликтны.

Конфликты могут часто возникать и с обидчивыми учениками. Обидчивость — это эмоциональное свойство личности, определяющее легкость возникновения эмоции обиды. У гордых, тщеславных, самолюбивых учащихся наблюдается повышенная чувствительность осознания собственного достоинства, поэтому они расценивают самые обычные слова, сказанные в их адрес, как обидные, подозревают, что их нарочно обижают, хотят унизить. Поэтому педагогу с такими учащимися нужно быть особенно внимательным при применении того или иного воспитательного воздействия, в выборе слов и т. п.

По данным П. А. Ковалева, изучавшего самооценку обидчивости у школьников 5–11-х классов, она наибольшая у подростков и чаще выше у девочек, чем у мальчиков (рис. 21.2). Обидчивость связана со склонностью к агрессивному поведению, причем в большей степени у девочек, чем у мальчиков.

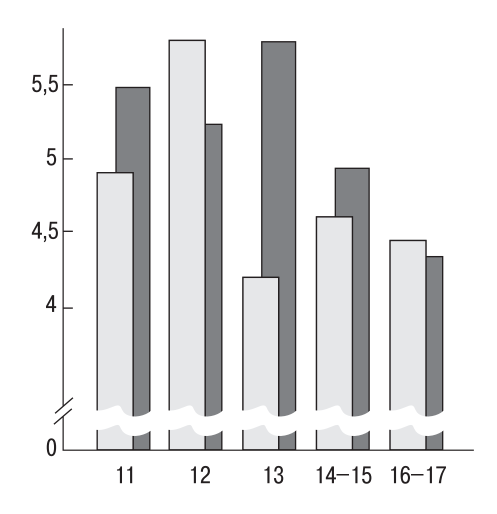


Рис. 21.2. Возрастная динамика обидчивости. По вертикали — самооценка обидчивости, баллов; по горизонтали — возраст, лет. Светлые столбики — данные мальчиков; темные столбики — данные девочек

Воспитание учащихся может быть затруднено при наличии у них *застенчивости*. Застенчивые часто погружены в себя, необщительны. Им легче контактировать с младшими по возрасту, чем со старшими и более компетентными людьми. В группе людей застенчивый ребенок обычно держится обособленно, редко вступает в разговор, еще реже начинает его сам. В беседе ведет себя неловко, пытается уйти из центра внимания, меньше и тише говорит. Такой ребенок всегда скорее

слушает, чем говорит сам, не решается задавать лишние вопросы, спорить, свое мнение обычно высказывает робко и нерешительно.

Застенчивого трудно вызвать на разговор, часто он не может выдавить из себя ни слова, его ответы обычно односложны. Такой учащийся подчас не может подобрать для разговора нужные слова, нередко заикается, а то и вовсе замолкает; для него характерна боязнь предпринять что-либо на людях. При всеобщем внимании к нему он теряется, не знает, что ответить, как реагировать на реплику или шутку; застенчивому общение нередко бывает в тягость. Ему трудно принять решение.

Затруднения в общении, испытываемые застенчивым ребенком, часто приводят к тому, что он замыкается в себе, и это, в свою очередь, нередко ведет к одиночеству.

Крайняя застенчивость, по данным П. Пилкониса и Ф. Зимбардо, имеет негативные последствия.

1. Застенчивость способствует социальной изоляции и тем самым полностью или частично лишает человека радости общения и социальной (эмоциональной) поддержки.
2. Человек оказывается уязвимым в стрессовых ситуациях из-за неразвитости навыков социального взаимодействия.
3. Не имея опыта искреннего и откровенного общения, застенчивые люди склонны думать о себе как об ущербных, не подозревая, что другие также могут испытывать смущение. Из-за подобной неосведомленности у них складывается неправильное представление о своем социальном поведении.
4. Застенчивость не позволяет другим людям положительно оценить достоинства человека, которому она свойственна. Его смущение не всегда распознается сторонними наблюдателями, особенно когда тот стремится компенсировать свою стеснительность развязностью, напористостью, шумным поведением (особенно это присуще лицам мужского пола). Иногда смущение расценивается как замкнутость, отчужденность, высокомерие, зазнайство, а застенчивость подростков взрослые часто принимают за скрытность. Правда, данная черта, в частности стыдливость, может восприниматься другими и как положительное качество человека, например как привлекательная скромность.
5. Застенчивость удерживает человека от того, чтобы выражать свое мнение и отстаивать свои права.
6. Застенчивость, как правило, сопровождается негативными переживаниями одиночества, тревожности и депрессии, она усугубляет чрезмерную сосредоточенность на себе и своем поведении, т. е. представляет собой душевный недуг, калечащий человека.

Л. Н. Галигузовой установлены четыре основные причины застенчивого поведения дошкольников:

1. Наиболее распространенная причина — отношение ребенка к оценке взрослым его деятельности. У застенчивых детей отмечается обостренное ожидание и восприятие оценки. С возрастом формируется парадоксальное отношение к похвале взрослого: его одобрение вызывает не только радость, но и смущение.

2. Собственное отношение ребенка к своим конкретным действиям независимо от оценок взрослого. Дети ведут себя застенчиво, если ожидают неуспеха в деятельности. Они с робостью смотрят на взрослого, не решаясь попросить помощи. Смущение, сочетающееся с гордостью, может появиться и при успешном решении задачи.
3. Общая самооценка ребенка, которая отражается в его неуверенности в положительном отношении к нему взрослого, в одновременном желании и боязни привлечь к себе его внимание, выделиться из группы сверстников, оказаться в центре внимания.
4. Застенчивые дети испытывают потребность оградить внутреннее пространство своей личности от постороннего вмешательства и в то же время имеют желание общаться со взрослым.

ГЛАВА 22

Одаренные дети (вундеркинды): что с ними делать педагогу?

Одаренные в чем-то дети называются вундеркиндами (от нем. *wunderkind* — чудесное дитя). Считается, что интеллектуальный вундеркинд — это ребенок, которому удается решить нетривиальную задачу, не обладая при этом особыми знаниями. Однако одаренность ребенка может проявляться и в других видах деятельности: художественной, литературной, музыкальной, двигательной.

Одаренность детей связана с *перфекционизмом* (Gallacher, 1991; Parker, Adkins, 1995; Whitmore, 1980), под которым понимают как здоровое стремление к совершенству, так и навязчивую, невротическую поглощенность достижением некоего идеала. Определить, в каких случаях стремление детей к совершенству является реалистичным, а в каких — утопичным, невозможно, но и в том и в другом случае перфекционизм может служить источником неудач и сильных переживаний одаренных детей. Ведь перфекционизм может оказывать как положительное, так и отрицательное влияние на стремление одаренных детей к самосовершенствованию. С одной стороны, он побуждает к развитию, поскольку проявляется в неудовлетворенности тем, «что есть», и в мечте сделать, «что должно быть». С другой стороны, установление высоких и не всегда достижимых стандартов может приводить к сильным переживаниям; в этом случае дети переживают стыд и вину от сознания, что не оправдали свои и чужие надежды, даже если окружающие высоко оценивают их достижения.

22.1. Творческий потенциал ребенка и его возрастная динамика

Одаренность ребенка тесно связана с *его творческим потенциалом*. Х. Гарднер (Gardner, 2004) считает, что кривая развития творческих способностей (креативности)[1] детей и подростков имеет U-образную форму со снижением в начальных классах. Причины расцвета креативности в старшем дошкольном возрасте и ее снижение

[1] Креативность — способность к творчеству, преобразованию информации при отказе от стереотипных способов мышления. Ее характеристиками являются оригинальность, обостренное восприятие недостатков, дисгармонии в логических построениях, семантическая и образная гибкость.

в младшем школьном возрасте он видит в следующем. В возрасте от 2 до 7 лет ребенок усваивает различные символические системы своей культуры. Освоив их достаточно хорошо в возрасте 5–6 лет, он начинает как бы играть с ними, строя различные комбинации, подобно тому как он играет с предметами или экспериментирует со словами. В результате этого и появляется обилие детских рисунков, метких метафор, которые порой удивляют взрослых. Однако с поступлением в школу он начинает постепенно подчиняться жестким правилам, в результате чего перестает экспериментировать с символическими системами. С этого момента и начинается спад спонтанной творческой активности. Затем она усиливается вновь в старших классах, но уже на другой когнитивной основе.

П. Торранс перечислил условия, тормозящие проявление и развитие креативности в детстве:

- ориентация на успех (ребенок боится дать неправильный ответ) и избегание риска;
- ориентация на мнение сверстников (боится выглядеть оригинальным, необычным);
- фиксация на стереотипах половой роли;
- представление окружающих взрослых о креативности как об отклонении от нормы;
- запрет вопросов и ограничение инициативы;
- жесткое разграничение трудовой и игровой активности ребенка.

Феномен угасания детской креативности часто связывают с подавлением творческого начала в ребенке культурными образцами мышления при переходе к систематическому школьному обучению. Однако творческие способности, понимаемые как креативность и измеряемые соответственными тестами (Дж. Гилфорд, П. Торренс и др.), отражают только один операциональный компонент данного феномена — способность актуализировать широкий ассоциативный ряд по несущественным признакам. Данная способность, в дошкольном возрасте «свободная» от ограничений «правильного» мышления (что отражает этапы предпонятийных форм мышления), не угасает в процессе формирования мышления, а включается в него как необходимый компонент. Однако формирующаяся способность к выделению существенных признаков создает впечатление ее угасания, так как показатели по тестам снижаются. Таким образом, диагностика творческих способностей по тестам креативности не дает адекватного прогноза их развития.

Определенную диагностическую информацию дают проектная и исследовательская деятельность, система пробных занятий по разным предметным областям, длительный психолого-педагогический мониторинг развития ребенка. Подход к диагностике, ставящей своей целью прогноз развития творческих способностей ребенка, возможен при включении ребенка в целостный познавательный процесс и отслеживании всех его этапов. Подобной прогностической функцией обладает психологический эксперимент по методу «Креативное поле» (Богоявленская Д. Б., 1969), который позволяет проследить уровни развития всех этапов: от степени принятия ребенком новой деятельности, ее освоения и способности к нахождению «своих» способов деятельности, до подлинного проявления творческих способностей, выражающихся в выходе за пределы требований исходной ситуации и постановке новой познавательной проблемы.

Богоявленская Д. Б., 2007. С. 107.

Имеется несколько различных точек зрения на этапность развития с возрастом творческих способностей детей. Одни авторы — Д. Б. Богоявленская, Л. С. Выготский, В. Н. Дружинин, М. О. Олехнович, Н. Б. Шумакова, В. С. Юркевич — выделяют две фазы развития креативности.

Первая фаза. Развивается первичная креативность как общая творческая способность, не специализированная к какой-либо области жизнедеятельности. Сенситивный период этого процесса — 3–5 лет. В это время механизмом формирования креативности является подражание значимому взрослому как креативному образцу. Литературное и художественное творчество детей проявляется в этом возрасте ярче всего. Полагают, что недостаток знаний ребенок вынужден восполнять с помощью фантазии. У дошкольников наблюдается массовое проявление креативности, которая отражает естественное поведение ребенка, не связанное с преодолением пока отсутствующих стереотипов. Такую креативность В. С. Юркевич (1997) называет наивной, а П. Торренс считает ее природным даром.

Вторая фаза. В возрасте 13–20 лет возникает специализированная креативность, т. е. способность к творчеству в определенной сфере деятельности, как дополнение и альтернатива первичной, недифференцированной креативности. На этом этапе особую значимость приобретает профессиональный образец, поддержка семьи и сверстников. Эта креативность, как отмечает М. О. Олехнович, имеет отношение к определенному типу мышления, который постепенно формируется в ходе развития личности.

Вторая фаза у ряда субъектов заканчивается отвержением подражания и переходом к оригинальному творчеству. Если же этого не происходит, то человек навсегда задерживается в своем развитии на фазе подражания. Зрелая, культурная креативность требует уже активного преодоления стереотипов. Эта креативность — сложное психологическое образование, в котором характеристики когнитивной деятельности и познавательная потребность сплавляются с некоторыми личностными характеристиками. В результате на основе культурной креативности, носящей менее массовый характер, возникает творческая личность.

С целью изучения особенностей развития исследовательской позиции у одаренных учащихся младшего школьного и младшего подросткового возраста нами было проведено исследование.

Самым сенситивным периодом с точки зрения становления той или иной позиции ребенка (исследовательской или репродуктивной) является младший школьный — начало подросткового возраста. В период подросткового возраста происходит «фиксация» сформировавшейся позиции, когда она приобретает черты устойчивой личностной характеристики. Исследовательская позиция как личностное качество одаренных детей подросткового и юношеского возраста способствует становлению самосозидающегося типа личности и достижению высоких результатов в интеллектуальной и творческой деятельности на более поздних этапах жизненного пути. Противоположная исследовательской позиции — репродуктивная является фактором, который лимитирует творческое развитие человека.

Показано, что особенности школьного обучения, а также семейного воспитания оказывают значимое влияние на развитие исследовательской позиции у одаренных детей. Отсутствие поддержки или игнорирование творческих проявлений ребенка со стороны родителей, неприятие ими творческой модели обучения и творческих

форм мыслительной деятельности могут «перевесить» позитивные влияния специально организованного обучения в школе.

Шумакова Н. Б., 2007. С. 358–359.

А. Э. Симановский (1996) выделяет три стадии развития творческого мышления в детском возрасте: наглядно-действенную, причинную и эвристическую. Раньше других (в 5 лет) появляются способности, связанные с творчеством на основе зрительных представлений, в 6 лет — со словообразованием, в 9–10 лет — со способностью к аналогиям, в 10–11 лет — со способностью к образованию фраз. К 12–14 годам формируется эвристическое мышление.

Т. А. Барышева и Ю. А. Жигалов (2006) полагают, что процесс творческого становления (креативности) включает пять этапов.

«Пробуждение» — первый этап. Это накопление сенсорного, эмоционального, интеллектуального опыта как основы творчества. Важными моментами этого периода являются информационно богатое пространство и импульс побуждения, источники, мотивирующие творческую деятельность.

Подражание, **имитация** — второй этап — освоение эталонов креативного поведения, технологий, средств, способов творческой деятельности. Главное на этом этапе — освоение технологического опыта.

Импликация (связи) — третий этап. Это перенос, применение освоенных приемов в новых личностно значимых условиях, экспериментирование, поиск новых связей и отношений, источник становления Я-концепции в плане собственных возможностей, импульс к развитию позиции творца.

Трансформация — четвертый этап — преобразование опыта в соответствии с индивидуальными особенностями, возможностями, потребностями.

Гармонизация — пятый этап. Это гармонизация психологической структуры креативности, *индивидуализация* творческой деятельности, становление творческой индивидуальности.

В исследовании В. И. Тютюнника (1994) показано, что потребность и способность к творчеству развиваются уже с 5 лет. Ученый полагает, что главным фактором такого развития является содержание взаимоотношений ребенка со взрослым. Требование достижения успехов через послушание не способствует развитию независимости и как следствие креативности.

Е. А. Корсунский выявил, что творческие способности к литературе проявляются, как правило, рано, в 5 лет. Обычно дети начинают сочинять, неожиданно для себя и для других, сказки и стихи. Подражание творческим образцам как этап перехода от наивного творчества к творчеству «взрослому» наступает в 8–15 лет, и в произведениях юных авторов пропадают творческие элементы (новизна, оригинальность). Но к 16–17 годам творческие элементы появляются вновь.

По данным лонгитюдного исследования интеллектуально одаренных московских школьников 1–3-х классов (Щебланова Е. И., 1989), их общее число к 3-му классу уменьшилось почти на одну треть. С другой стороны, у многих школьников (33%) уровень одаренности к 3-му классу увеличился.

Отсутствие креативности и одаренности в детстве не означает, что талант не проявится в последующие годы. Поэтому отсутствие ранних склонности и достижений не свидетельствует об отсутствии таланта.

В начале XX века в зарубежной, особенно американской, психологической литературе было даже распространено мнение, что раннее развитие способностей приводит к быстрому увяданию и что все талантливые люди должны быть слаборазвиты в раннем возрасте.

В десять лет — гений, в пятнадцать — талант, а в двадцать — обыкновенный человек.

Из японского фольклора

Как пишет Е. И. Щебланова (2003), «наиболее общими характеристиками одаренных детей обычно считают высокий уровень мышления и быстрый темп учения с опережением сверстников на 2–8 лет. Соответственно таким детям требуется более высокий уровень сложности и интенсивности учения, большая глубина изучения материала, движение от фактов к принципам, теориям и обобщениям, поиск нового, альтернативного, отличающегося от общеизвестного» (С. 133).

По данным М. М. Кашапова и А. А. Зверевой (2001), бóльшая часть учителей (82%) не обнаруживают достаточного уровня объективности в оценке творчески одаренных учеников. Учителя с высоким социальным интеллектом показывают более высокие результаты в восприятии и понимании креативного школьника.

Гир (Gear, 1978) обучал группу учителей в отношении характеристик, определений и критериев, используемых в выявлении одаренных детей. После обучения учителя сумели выявить 86% детей, оцененных по тестам интеллекта как одаренных. В то время как до обучения этот показатель составил всего 40%. Здесь еще можно предположить, что на учителей оказывалось целенаправленное воздействие с тем, чтобы приблизить их оценки к тестовым. Однако в диссертационном исследовании С. Ледневой было показано, что оценки более опытных учителей имеют тенденцию приближаться к результатам теста интеллекта.

Установлено также, что учителя с большим трудом выявляют одаренность у младших детей (Coleman, 1985) и в смешанных этнических и расовых группах (Howley et al., 1986).

Огурэ Л. Б., Ушаков Д. В., 2007. С. 72–73.

22.2. Создание благоприятных условий для развития одаренного ребенка

По данным многих исследований, личность «идеального ученика» противоположна по своим характеристикам личности творческой. Обобщенный портрет ученика, с которым хотели бы работать учителя, выглядит следующим образом: любознательный, умный, вдумчивый, общительный, искренний, добрый, организованный, дисциплинированный, изобретательный. Легко заметить, что все перечисленные результаты объединяет одна особенность — недостаточная ориентация или недооценка учителем «наиболее общей характеристики всех выдающихся людей» — тяги

к творчеству (Максимова С. В., 2006). Учителя отдают явное предпочтение интеллектуальным особенностям ребенка, ориентируясь скорее на его знания и возможности усвоения, чем на творческие способности. Высокий процент выборов отмечается и в отношении тех качеств, которые характеризуют «беспроблемного» ученика, но ничего не говорят о его творческих наклонностях и познавательных потребностях. В качествах, описывающих портрет «желаемого» ученика, лишь одно — изобретательный — характеризует собственно творческие возможности. Такие характеристики, как необычный, независимый, непредсказуемый, не попали в число «популярных». Интересно отметить, что и в число важнейших качеств, которыми должен обладать учитель, работающий с одаренными детьми, также не попали особенности, характеризующие его как творческую личность и человека, способного увидеть и оценить нестандартность мышления ребенка (Максимова С. В., 2006). Такое недопонимание и недооценка самого главного звена в развитии одаренного ребенка не позволяет надеяться на успех программы обучения, как бы хорошо она ни была приспособлена к потребностям и возможностям одаренных школьников. Поэтому выбору и осуществлению программ для обучения одаренных детей должны предшествовать отбор и обучение учителей, претворяющих на практике идеи образования растущих талантов.

Предоставление ребенку относительной самостоятельности, свободы, выраженное уважение к ребенку и отсутствие излишней требовательности являются теми условиями, которые благоприятствуют развитию креативности. Психологи обнаружили более высокую креативность у учащихся школ, отличающихся неформальной атмосферой и организацией обучения.

Исторически сложившаяся традиция в учреждениях дополнительного образования (УДО) такова, что обучение изначально ориентировано не на внешние цели и ценности, а на актуальные потребности, желания и возможности, не на достижение предшествующих и заранее известных результатов, а на активацию и поддержку творческих инициатив учащихся. Основная задача УДО — выращивание (культивирование), экстериоризация субъективных ценностей.

По данным сравнительной психодиагностики дошкольников муниципальных УДО и детей того же возраста из обычных детских садов, из года в год повторяется одна и та же тенденция: дети УДО имеют более высокие показатели креативности (продуктивности) — способности совершенствования продуктов собственной деятельности (тщательности в проработке деталей).

По результатам исследования младших школьников, занимающихся и не занимающихся в УДО, складывается аналогичная картина: средние показатели степени выраженности творческих способностей выше у детей, занимающихся в УДО. В личностном отношении дети УДО более открыты, добры, активны, независимы, более уверены в себе, оптимистичны и эмоционально уравновешены.

По данным сравнительного анализа старших школьников, не посещающих и посещающих УДО, последние имеют значительное превосходство в развитии как вербальной, так и невербальной креативности. Подростки УДО отличаются более конструктивным поведением в конфликтных ситуациях, более высокой степенью открытости, конгруэнтности, осмысленности жизни и веры в свои возможности. Показатели тревожности в УДО имеют тенденцию к снижению, а интеллекта — находятся в пределах того же уровня, как у сверстников из школы.

Кайдановская И. А., 2007. С. 79.

Однако существующая система обучения в школе значительно препятствует этому. Ориентированное на средний уровень образование оказывается неспособным обеспечить оптимальное развитие одаренности всех детей. При резком опережении развития одних сфер развитие других может не отличаться от нормы, а развитие третьих вообще отставать. Например, одаренные дети обычно начинают рано читать и писать. Но среди них также встречаются такие нарушения, как дислексия — затруднение в овладении процессом чтения или дисграфия — нарушения письма (замены букв, пропуски и перестановки букв и слогов), связанные с незрелостью различных механизмов регуляции мозга. Если такие нарушения вовремя не устраняются специалистами, ребенок попадает в число хронически неуспевающих и теряет уверенность в своих силах, а его одаренность не выявляется и не развивается.

Навык ухода от известных и знакомых ответов, оригинальность и самостоятельность мышления, полет фантазии и идей, то есть черты креативного мышления, могут сложиться только в том случае, если у ребенка есть возможность тренироваться на задачах и заданиях открытого типа. Задачи этого типа предполагают полную самостоятельность в выборе способа решения и делают возможным предлагать любые разумные решения проблем (Cropley, 1971; Foster, 1971; Jones, 1972; Parnes, 1972). В качестве подкрепления этого положения приводятся данные, полученные при организации специального тренинга креативности, путем постановки и решения проблем, показывающих положительное влияние на развитие креативности (Meadow, Parnes, 1959; Parnes, 1972). А. Роу (Roe, 1952) в исследовании, проведенном на 64 известных ученых, обнаружила в биографии этих ученых одну общую черту — все они еще в детстве приобщились к творчеству, к радости открытия и самостоятельного мышления, занимаясь в тех или иных кружках. При этом подчеркивается еще одно существенное для педагогов положение: творческие способности легче и чаще всего проявляются именно в той деятельности, к которой у ребенка есть определенные склонности (Getzels, Jackson, 1968).

Ермолаева-Томина Л. Б., 1977. С. 167.

Особое значение имеет опыт обучения и подражания креативному поведению. «Играйте в гениев, — писал С. Дали, — и вы станете гением!» Включение в систему образования некоторых аспектов и способов креативного поведения и самовыражения, моделирования творческих действий, освоения технологий творческой деятельности демонстрирует существенный рост креативности, а также появление и усиление таких креативных качеств личности, как независимость, открытость новому опыту, чувствительность к проблемам, высокая потребность в творчестве (Солдатова Е. Л., 1996). Поэтому проблема обучения креативному поведению чрезвычайно актуальна для современной системы образования и практической психологии.

Барышева Т. А., Жигалов Ю. А., 2006. С. 130.

Теория инвестирования креативности предагает несколько способов стимулирования креативного потенциала. Если учителя предоставят ученикам большую свободу при разработке собственных художественных проектов, научных экспериментов и глубоком исследовании любых нетрадиционных интересов, они приближаются к тому типу домашнего окружения, которое способствует развитию любопытства,

принятия риска, настойчивости, внутреннего интереса и заинтересованности результатом решения задачи (а не такими следствиями, как получение удовлетворительной оценки). Меньший акцент на запоминание фактов и получение верных ответов (конвергентное мышление) и больший вес на обсуждении сложных проблем, которые имеют несколько решений, также помогают развивать навыки дивергентного мышления, формировать терпимое отношение к неоднозначности и выработать глобальный аналитический стиль мышления, стимулирующий получение креативных решений. К сожалению, попытки стимулирования развития креативного потенциала детей начали предпринимать не так давно и пока не ясно, какие именно методы наилучшие. Но исследования указывают, что родителям и учителям следует активнее поддерживать детские увлечения, выходящие за рамки традиционных учебных дисциплин. Предоставление такой поддержки (и, если возможно, занятия со специалистами) может помочь развитию креативного потенциала наших будущих новаторов.

Шэффер Д., 2003. С. 499.

Чтобы не мешать проявлению творческих способностей детей, а, наоборот, стимулировать их развитие, педагоги должны придерживаться принципов, систематизированных Л. Б. Ермолаевой-Томиной (1977) на основе исследований зарубежных психологов:

1. *Внимательно и чутко относиться ко всем проявлениям творческой активности детей.* Как показали исследования ряда авторов, позиция педагогов по отношению к творческим детям в основном отрицательная. Когда педагогов попросили написать имена детей, которых они предпочитали видеть в классе, то они главным образом перечисляли отличившихся высокоразвитым интеллектом, а не креативностью. Авторы объясняют это тем, что творческие дети часто показывают «превосходство над педагогом» и от них «неизвестно чего можно ожидать», в то время как дети-интеллектуалы всегда оправдывают ожидания педагогов, адекватно выполняя их требования. Такое отношение со стороны педагога невольно передается и на отношение других детей к креативам. У Дж. Фостера есть специальный вопрос к ученикам, который, по его мнению, наряду с другими может характеризовать косвенно творческую индивидуальность: «Популярен ли ты среди своих соучеников?» Отрицательный ответ на него служит показателем креативности.

Поэтому первый призыв к педагогам — изменить свою позицию по отношению к творческим детям, создать для них благоприятную атмосферу, теплый климат, который способствовал бы расцвету способностей. Для этого педагог прежде всего должен позволять детям высказывать свои творческие идеи, находить для этого время, внимательно выслушивать ребенка, быть восприимчивым слушателем. Он также должен помочь ученику понять самого себя и свою креативность и помочь родителям понять их креативных детей. Таким образом, создание благоприятного климата для творческих детей должно привести к изменению социального статуса самого ученика, с одной стороны, а с другой — изменить «ценностную ориентацию» всех учеников в классе, повысить престиж творческого мышления, что, в свою очередь, должно влиять на развитие творческих способностей.

2. Следующее пожелание педагогу — *изменить внутренний настрой по отношению к каждому ученику*: надо видеть потенциальные творческие способности в каждом из учеников.

3. *Педагоги должны научиться видеть творческие проявления учеников не только во время учебных занятий, но и в любой другой деятельности.* Для этого учащихся надо включать в самые разнообразные виды деятельности. Творческие способности лучше всего проявляются именно в той деятельности, к которой у ученика имеются специальные способности. Поощрение проявления специальных способностей учеников может способствовать формированию у них индивидуального стиля деятельности, характеризующегося креативностью.

4. *Нужно стремиться формировать у учащихся достаточно высокую самооценку, которая стимулировала бы их к деятельности.* Для этого педагог должен отмечать индивидуальные достижения учеников; при этом оценка должна быть объективной, а форма поощрения — гибкой: если поощрение становится привычным, его надо прекратить. Главное, чтобы ребенок испытал радость от хорошо сделанного дела.

5. *Педагог должен развивать свою креативность.* Чтобы развивать творческие способности учеников, педагог должен быть сам творческим человеком.

Полученные результаты позволяют констатировать наличие определенных различий в развитии креативности у школьников, обучающихся по разным программам, с использованием компьютеров в обучении и без.

Оказалось, что в ситуации, четко ограниченной определенными условиями <...> деятельность учащихся компьютерной группы более организована и требует меньшего времени, чем у учащихся контрольной группы. Однако на продуктивности деятельности это не отражается, ответы испытуемых компьютерной и контрольной группы имели примерно равные индексы оригинальности и селективного процесса. Однако в ситуации, когда испытуемому предлагается полная свобода поиска <...> школьники, обучающиеся на компьютерах, ярко продемонстрировали ряд особенностей собственного мышления, обусловивших более низкие показатели креативности, чем у контрольной группы. Различия индексов оригинальности и селективного процесса, количественных показателей у компьютерной и контрольной групп оказались статистически значимыми.

Галкина Т. В., Алексеева Л. Г., 1991. С. 176–177.

Говоря о роли социальной среды для проявления и развития креативности, можно остановиться на мнениях о роли школы в раскрытии одаренности детей. Е. И. Щебланова (1998) пишет по этому поводу: «Идея потенциальной одаренности, признаваемая большинством современных психологов, позволила расширить категорию одаренных детей. Экспериментально была доказана целесообразность обучения по специальным программам не только 1–3% детей-вундеркиндов, но и 10, 15 и даже 20% детей, чей уровень развития превышает средний для данного возраста (Фримен Дж., 1996; Шумакова Н. Б., 1996; Heller, Geisler, 1983). Было показано, что традиционное обучение сдерживает развитие таких детей и что для полного раскрытия их потенциала необходимы специальные модификации программ и методов обучения в соответствии с их психологическими особенностями (видом и уровнем одаренности, интересами, мотивационно-личностными характеристиками). Иначе говоря, эффективность программ зависит от их соответствия потребностям и возможностям этой категории детей» (С. 112).

Креативность воспитывается в тех учебных классах, где одаренные дети общаются со сверстниками той же направленности ума, выбирают темы для расширенных проектов, идут на интеллектуальный риск и обдумывают идеи не спеша, не подгоняемые необходимостью поскорее перейти к новому заданию. К сожалению, во многих школах упор делается на приобретении знаний, а не на их оригинальном использовании, из-за чего мышление детей делается более *косным* или ограниченным банальными связями, приводящими к правильным ответам. Когда талантливым ученикам недостает проблем, они иногда утрачивают стремление выделяться. А если родители и педагоги оказывают на них слишком сильный нажим, то к подростковому возрасту дети часто задаются вопросом: кому это нужно? Если ответом на это становится «мне самому», то они могут забросить развитие своего дарования (Winner, 1997, 2000).

Берк Л. Е., 2006. С. 558.

Педагогами разработаны различные методы обучения, развивающие креативность. *Эвристическое обучение* (А. В. Хуторской) исключило из процесса обучения репродуктивные элементы деятельности. Оно преследует цель не только развивать ученика, но и сделать его субъектом и конструктором своего образования, организатором своих знаний. *Креативная педагогика* в наибольшей степени соответствует природе творчества. Ее задачей является развитие комплекса креативных свойств личности, приобретение опыта творческой деятельности на основе самопознания и саморазвития.

Сотрудники Института реализации человеческого потенциала из Филадельфии Р. Нортон и Г. Домен (Norton, Domen, 1984) сообщили о воистину поразительных результатах умственного воспитания малолетних детей, осуществлявшегося по разработанной ими методике. «Годовалые дети легко и быстро решают любую задачу на сложение, вычитание, умножение или деление в пределах 100. Двух- и трехлетние дети могут столь же успешно справляться с текстовыми алгебраическими задачами и числами практически любой величины. Родители этих детей были проинструктированы, как создавать для них среду, богатую как сенсорной информацией, так и возможностями для развития двигательных функций» (С. 253).

Гильбух Ю. З., Гарнец О. Н., Коробко С. Л., 1990. С. 152.

Т. А. Барышева и Ю. А. Жигалов (2006) показали различия между традиционным и креативным типами обучения (табл. 22.1).

Развитию воображения у детей посвящено большое количество публикаций. Используются различные способы: игры, чтение сказок, рассматривание картин (Хорошун М. Э., 2001), слушание и интерпретация музыкальных произведений (Логинова М. В., 2001). Т. Н. Тихомирова (2008) предложила для развития креативности «обогащение образовательного пространства», или, что то же, — использование инновационных технологий по экологии и музейной педагогике, а еще проще — культурно-досуговую деятельность школьников, которая воздействует на эмоциональную сферу и опыт социального взаимодействия. А. Н. Мукина (2008) отмечает роль свободного общения детей в процессе внеурочной деятельности. Однако, когда читаешь об этих способах улучшения креативности, возникает естественный вопрос: это результат развития дивергентного мышления и других

креативных способностей или «раскрепощение» креативного потенциала за счет увеличения социальной смелости в общении, устранение боязни высказать ту или иную мысль? В пользу последнего предположения могут свидетельствовать данные А. Е. Банюховой (2008), которая нашла, что креативность зависит от социального статуса человека в группе: у лидеров креативность была выше, чем у имеющих низкий статус.

Таблица 22.1. Сравнительные характеристики традиционного и креативного типов образования

Линии анализа	Традиционный тип	Креативный тип
Ориентации	На стандарты	На вариативность
Вектор времени	Реконструкция прошлого	Созидание будущего
Мотивация	Приобретение знаний	Самореализация
Характер информации	Непротиворечивая, предлагается в «готовом» виде. Манипуляции чужими идеями	Альтернативная, добывается самостоятельно. Продуцирование своих идей
Процесс познания	Усвоение стандартов, чужого опыта	Преобразование, открытие
Тип мышления	Конвергентное (логическое)	Конвергентное и дивергентное (творческое)
Результаты	Запланированы, известны	Вероятностны, неизвестны
Субъект-объектные отношения	Человек — объект обучения	Человек — субъект познания и творчества
Технологии	Имитационные репродуктивные	Проблемные, когнитивно-эвристические, креативные, арт-технологии
Функции педагога	Воздействие	Взаимодействие, сопровождение
Последействие	Тезаурус академических знаний, алгоритмы	Рефлексия актуальных достижений и мотивация перспективы

Основной путь формирования творчества у дошкольников заключается как в создании взрослыми доступных детям проблемных ситуаций, постановке творческих задач <...> так и (и это главное!) в формировании таких общей эвристической структуры опыта ребенка и его способов деятельности, которые благоприятствуют самостоятельному поиску и выделению ребенком в окружающей действительности проблемных ситуаций и проблемных задач. <...>

Ключевым моментом развития творчества ребенка-дошкольника является формирование особой структуры его опыта — эвристической структуры. Данная структура выступает как продукт определенным образом организованной деятельности детей (особую роль в этом процессе играют различные формы поисковой деятельности).

Поддьяков Н. Н., 1990. С. 18–19.

В связи с тем что уровень знаний по каждому направлению у каждого ребенка свой, педагог помогает им:

1) определить свой подход к процессу познания: углубленное или энциклопедическое, образное или логически выстроенное, ознакомительное, выборочное или расширенное;

2) выбрать обязательный перечень изучаемых тем и дополнительного материала;
3) составить план индивидуальной работы с обязательной последующей самооценкой выполнения. При этом педагог: систематизирует методику преподнесения изучаемого материала; разрабатывает тематику практических работ, а также формы контроля изучаемого материала: составляет график проведения консультаций; в течение года регулярно контролирует выполнение индивидуально-образовательной программы по следующему алгоритму: цели — план — деятельность — рефлексия.

Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей — важная предпосылка их будущих достижений.

Звонарева О. В., 2007. С. 26.

По данным Майера (Mayer, 1983), применение различных способов развития креативности увеличивает ее только в той области, к которой относятся средства, используемые при обучении.

Конкретные методы развития креативности в узком (как способность) и широком (как креативная личность) смысле подробно описаны в кн.: *Барышева Т. А., Жигалов Ю. А.* Психолого-педагогические основы развития креативности. СПб., 2006.

22.3. Трудности в учении одаренных школьников[1]

Практика показывает, что развитие таланта может быть задержано, а иногда и загублено на любом этапе развития. По этому поводу Н. С. Лейтес пишет: «Можно подумать, что дети с ранним умственным подъемом — самые благополучные, преуспевающие школьники. Но на самом деле это не так: у них свои специфические трудности, свои драмы. В семье им живется непросто. Родители часто бывают встревожены необычностью ребенка, хотят, чтобы он был как другие, без такой одержимости занятиями; беспокоятся, не заболеет ли он психически. <...> И в школе такому ребенку нелегко. Большинству учителей просто некогда заниматься детьми, опережающими класс. Некоторым учителям даже кажутся мешающими ученики с необычайными познаниями, с не всегда понятной умственной активностью. <...> Ученики с резко выраженной избирательностью своих устремлений, с проявлением особых возможностей в относительно специальной области, в условиях общеобразовательной школы во многих случаях отнюдь не встречают понимания и сочувствия. По отношению к таким ученикам забота педагогов, да и старших в семье бывает направлена прежде всего на то, чтобы они хорошо учились по всем предметам. Неравномерность проявлений интеллекта, выраженность предпочтений и явную неодинаковость успехов в разных видах занятий нередко рассматривают только как недостаток или каприз школьника, как бы забывая, что могут быть действительно разные способности к разным занятиям и что существуют специальные дарования в той или иной области» (1988. С. 98–99).

В начале школьного обучения у детей с опережающим уровнем умственного развития часто возникают особые потребности и проблемы, которые, если не при-

[1] В данном разделе использованы сведения из обзорной статьи Е. И. Щеблановой (2003).

нимать их во внимание, не позволяют им реализовать свой потенциал. Эти дети могут выглядеть вполне благополучно и легко справляться с учебой, но могут и скрывать свои способности в школе и стремиться быть «не слишком умными». Более того, они часто оказываются среди отстающих, не справившись со скукой и не овладев необходимыми, базовыми навыками (чтение, письмо, счет), а иногда и входят в конфликт с окружением (Максимова С. В., 2006).

Как ни парадоксально, но именно опережающее развитие таких детей создает им проблемы в учении, общении, поведении (Фримен Дж., 1999; Clark, 2000; Heller, 1999; Monks, 1992; Silverman, 1993). Во многом это связано с тем, что особо одаренные дети младших классов из-за их быстрой истощаемости трудно переносят любую деятельность, требующую физических или умственных усилий. Они занимаются только деятельностью, достаточно интересной и легкой для них, т. е. соответствующей их одаренности (Богоявленская Д. Б., Горячева Т. Г., 2003).

Трудности с социальной адаптацией в школе. Е. И. Щебланова отмечает, что у детей младших классов с опережающим уровнем умственного развития часто возникают особые потребности и проблемы, которые, если не принимать их во внимание, не позволяют им реализовать свой потенциал. «Творческая энергия, доминирующая в жизни таких детей, — пишет Е. И. Щебланова, обобщая данные зарубежных психологов (Butler-Por, 1995; Csilszentmihalyi et al., 1993; Khatena, 2000; Whitmore, 1980), — определяет их независимость и нестандартность их поведения, неподчинение общим правилам и авторитетам. Они часто создают помехи на уроке, причиняют беспокойство учителю, их поведение подчас трудно предсказать, их могут считать недисциплинированными, необязательными и не способными ничему научиться. Вначале такие дети дружелюбны и не замечают, что чем-то отличаются от других, но, столкнувшись с непониманием и неприятием сверстников и учителей, они могут вырабатывать стереотипное поведение “очкариков-интровертов” или, напротив, вести себя вызывающе, бунтовать. Частая конфронтация с окружением требует от них научиться либо справляться с возникающим напряжением и развивать продуктивное поведение, либо подавлять свои творческие потребности и пытаться быть “как все”, что может приводить к личностному разрушению, агрессии или апатии. Если школа игнорирует и даже враждебно воспринимает творческие способности и интересы детей, от них трудно ожидать высокой мотивации к учению и, соответственно, заметных успехов в нем» (2003. С. 136). Эти дети могут скрывать свои способности, чтобы не быть «слишком умными».

Исключительная одаренность часто приводит к социальной изоляции. Неконформный и независимый стиль поведения, каким отличаются многие одаренные дети и подростки, вынуждает их много времени проводить в одиночестве — отчасти в силу богатства их внутренней жизни, а отчасти из-за того, что одиночество необходимо для развития их талантов. Но в то же время одаренные дети ищут одобрения со стороны своего круга и некоторые — чаще девочки — стараются скрывать свои способности, чтобы понравиться. По сравнению со своими обычными сверстниками одаренные дети, особенно девочки, признаются в больших эмоциональных и социальных затруднениях, включая низкое самоуважение и депрессию.

Берк Л. Е., 2006. С. 557.

Маккиннон (MacKinnon, 1962) также отмечает, что люди творческого плана, которые принимали участие в его исследовании, чаще всего не пользовались любовью своих преподавателей и в большинстве случаев не были вообще счастливы.

Гетцельс и Джексон (Getzels, Jackson, 1962) регистрировали подобные реакции со стороны учителей по отношению к личностям с высоким уровнем творческих возможностей. Преподаватели, по их утверждению, не питают особой любви к высокоодаренным детям или студентам, даже если и те и другие показывают высокую академическую успеваемость, а предпочитают иметь дело с послушными и «понятливыми» учениками, для которых характерен только высокий уровень умственного развития и чье дарование не граничит с экстраординарностью.

Короленко Ц. П., Фролова Г. В., 1975. С. 140–141.

Недостаточный уровень подготовки учителя для работы с детьми, проявляющими нестандартность в поведении и мышлении, приводит к тому, что, оценивая своих подопечных, учителя отмечают в них демонстративность, желание делать все посвоему (упрямство), истеричность, нежелание и неумение следовать положительным образцам и т. д. Психологи считают, что такие оценки часто являются следствием неадекватного понимания учителем личности и развития одаренного ребенка. В частности, исследования П. Торренса показали, что одаренные дети быстро проходят начальный уровень развития интеллекта и оказывают сопротивление всем видам репродуктивных работ, что оценивается учителями как упрямство, лень или глупость. Сложность, по мнению Д. Вебба, Э. Мекстрота и С.Толана, состоит как раз в том, что сам одаренный ребенок без специальной помощи психолога или квалифицированного учителя не может понять, в чем причина его сопротивления тем видам работ, которые охотно выполняются другими детьми.

Такое качество интеллекта, как дивергентность творческого мышления, часто оценивается окружающими взрослыми как отклонение. Одаренным детям приходится около двух третей времени в школе проводить впустую, маскируя «интеллектуальный саботаж». Одаренные дети намного быстрее своих сверстников проходят начальные уровни социальной адаптации (послушание и примерное поведение, ориентированное на получение положительной оценки взрослых); в подростковом возрасте они часто как бы минуют фазу детского конформизма и оказывают сопротивление диктуемым правилам, групповым нормам и внутригрупповым ориентациям на авторитарных лидеров. Эти дети быстро (к концу школы) достигают третьего уровня адаптации по модели Л. Колберга (1964), на котором ведущими являются внутренний локус контроля и пересмотр конвенциональных образцов поведения и установок.

Матюшкин А. М., Сиск Д. А., 1988. С. 91.

Одаренность и успеваемость. Одаренность и высокая успеваемость не всегда совпадают. Во многих исследованиях, проведенных в разных странах, выявлено, что у 50% школьников их успеваемость по математике и естественным наукам гораздо ниже, чем можно было ожидать при их высоких интеллектуальных способностях (Baum, 1994; Butler-Por, 1987; Lupart, 1992; Perlrth et al., 1994). В США 19% отчисленных за неуспеваемость старшеклассников составляли одаренные (Lupart, 1992). Позднее количество таких лиц возросло до 30%.

Исследуя несколько групп выдающихся людей, Маккиннон (MacKinnon,1962) пришел к выводу, что в школе они не блистали особой успеваемостью и учителя редко возлагали на них особые надежды. Нередко эти люди оценивались как слабые ученики.

В Кембридже, например, не было обнаружено зависимости между потенциальными или творческими возможностями студентов и их дальнейшей деятельностью. Одна треть членов Королевского общества получила дипломы второй степени или еще более низкую аттестацию после учебы в Кембридже; будущие доктора наук также имели не блестящие оценки.

Короленко Ц. П., Фролова Г. В., 1975. С. 140.

По данным П. Торренса (1962), около 30% отчисляемых из школ (за неспособность, неуспеваемость и даже глупость) составляют дети одаренные и сверходаренные. <...>

Работы Дж. Гилфорда показали, что к концу школы многие одаренные и талантливые дети испытывают тяжелые состояния депрессии, вынуждены маскировать от сверстников и взрослых свою одаренность. Исследования Майлз (1975), Ладжоула и Шора (1981) показали, что самоубийства среди одаренных детей встречаются в 2,5 раза чаще, чем у сверстников.

Матюшкин А. М., Сиск Д. А., 1988. С. 90–91.

На практике о способностях учащихся во всем мире судят по достижениям в усвоении знаний. Поэтому конкретных случаев несовпадения успеваемости с талантом и неправильного определения (а скорее, неопределения) таланта можно привести очень много. Например, Роберт Майер и Декарт в школе считались неспособными, Эдисон как бездарный был взят отцом из школы, Либиха даже исключили из школы за неуспеваемость. Ньютон, Вальтер Скотт плохо учились, а Линней едва не попал в обучение к сапожнику. А. П. Чехов никогда не получал за школьные сочинения больше тройки, а М. Е. Салтыков-Щедрин, написав сочинение за дочь, получил двойку с припиской: «Не знаете русского языка». Одаренность часто не проявляется и в высшей школе. Например, в аттестате Гегеля было указано, что он имеет хорошие способности, но мало знаний, а в философии может быть назван идиотом.

Зарубежные ученые уже более 30 лет назад обратили внимание на то, что исключительная интеллектуальная одаренность человека в одной области часто сочетается со слабыми способностями в другой и что одаренность может сопровождаться какими-либо проблемами в развитии, например дисграфией или синдромом дефицита внимания (СДВ).

За рубежом одаренных учащихся, имеющих проблемы с академической успеваемостью, называют дважды особенными (twice-exceptional, twice-special students); в отечественной литературе этот термин практически не встречается. Л. Б. Богоявленская и М. Е. Богоявленская упоминают его, предлагая перевод «дважды исключительные учащиеся» (2005, с. 116). <...> Несмотря на более чем 30-летнюю историю изучения школьной неуспешности одаренных детей, даже за рубежом термин «дважды особенный» не является широко признанным в психологических, педагогических и медицинских кругах. С точки зрения некоторых зарубежных ученых (Webb, Dietrich, 2005), причиной этому служат трудно преодолимые стереотипы мышления школьной администрации, педагогов и психологов, в своей работе зачастую руководствующихся принципом: «Каждому клиенту свой ярлык». Согласно этому принципу, ребенок считается либо одаренным, либо неспособным к обучению, но не тем и другим одновременно. Как только ребенок отнесен к одной из этих двух категорий, проблема считается решенной. Если дважды особенного ре-

бенка оценивают как одаренного, он не получает необходимой помощи, даже если выявлены проблемы в обучении. Если же дважды особенный ребенок считается неспособным к обучению, то ему оказывают помощь по коррекции проблем, но никто не прилагает усилий для развития его талантов. Однако часто бывает и так, что ребенок не попадает ни в одну из этих двух категорий, его считают средним, его потенциал остается нераскрытым, а проблемы — нерешенными.

Существует две противоположные точки зрения на причины академической неуспеваемости одаренных детей. Согласно первой точке зрения, дисгармоничность развития, приводящая в конечном итоге к проблемам в учебе, так или иначе связана с одаренностью. Так, многие психологи считают, что порождающая проблемы неравномерность развития высших психических функций — это иммонентная характеристика одаренности (Ахутина Т. В. с соавт., 2002). Также встречается мнение, что сами высокие способности часто являются следствием какого-либо дефекта развития, результатом работы компенсаторных механизмов, увеличивающих нагрузку на сохранные функции и провоцирующих, таким образом, их интенсивное развитие. Именно дефект рождает как высокие способности, так и их проблемы (Штерн В., 1997). Согласно противоположной точке зрения, учебные проблемы одаренных детей вызваны внешними по отношению к феномену одаренности причинами. Например, среди нейропсихологов преобладает мнение, что школьные трудности одаренных детей чаще всего обусловлены неврологическими проблемами, которым с равной вероятностью подвержены все дети, независимо от способностей. Ведь одаренные дети точно так же, как и обычные, могут страдать генетически обусловленными заболеваниями, и одаренность никак не сможет защитить от таких факторов, вызывающих неврологические проблемы, как, например, травмы головного мозга при автомобильной аварии или кислородное голодание мозга при астме (Webb, Dietrich, 2005). Д. Б. и М. Е. Богоявленские также не связывают механизмы возникновения проблем в обучении непосредственно с феноменом одаренности, называя в качестве основной причины неуспеваемости одаренных детей нарушения в функциональной организации психических процессов. В ходе своего экспериментального исследования одаренных детей со школьной неуспешностью Д. Б. и М. Е. Богоявленские выделили такой фактор, часто стоящий за низкой успеваемостью, как проблемы нейропсихологического развития. Так, они отмечают, что среди обследованных одаренных детей, испытывающих трудности в обучении, практически все проявляли признаки наличия минимальных мозговых дисфункций (ММД). Наша многочисленная практика с одаренными учащимися одной из гимназий Санкт-Петербурга подтверждает этот вывод. <...> ММД — это наиболее легкие формы церебральной патологии, возникающие вследствие самых разнообразных причин, но имеющих одинаковую «внешнюю» картину проявления: при невыраженности собственно неврологической симптоматики отмечаются такие отклонения в поведении, как двигательная расторможенность, импульсивность, неуправляемость, невнимательность.

Другой фактор, вызывающий, по мнению Д. Б. и М. Е. Богоявленских, школьные проблемы одаренных учащихся, — целенаправленная интенсификация развития определенных способностей дошкольников без учета специфики формирования высших психических функций и потребностей самих детей. <...> Наши данные не подтверждают такие выводы о вреде раннего развития. Напротив, наш опыт свидетельствует о том, что те учащиеся, родители которых способствовали их раннему интеллектуальному развитию, имели меньше проблем с учебой.

Белавина О. В., 2009. С. 150–151.

Е. И. Щебланова, ссылаясь на работы зарубежных психологов (Butler-Por, 1987; Richert, 1985; Whitemore, 1980), пишет, что «учителя, родители и дети по-разному

отвечают на вопрос: кто виноват в том, что высокие способности не реализуются в школе? Учителя, как правило, ставят под сомнение способности детей, степень их подготовленности и (или) желание учиться, обвиняют родителей в неумении заставить детей работать. Родители часто считают, что учителя неспособны найти подход к ребенку или обрушиваются на ребенка с обвинениями в лени и упрямстве. Дети винят в своих неудачах учителей, но тем не менее часто переживают чувство вины и страха, что именно они что-то делают неправильно. На самом деле неудачи одаренных школьников в учении порождаются сложным переплетением различных причин как внутреннего, так и внешнего характера, препятствующих реализации их потенциала в достижениях, зачастую доступных их менее способным сверстникам. <...> В некоторых случаях причину вообще трудно установить, а в других их выявляется целый букет» (С. 134).

Статистика свидетельствует, что среди бросивших школу или исключенных из нее 30–40% составляют дети со способностями выше средних. Часто креативы страдают от отсутствия мотивации и интереса к школьному обучению, конфликтуют с учителями и сверстниками (Максимова С. В., 2006).

Одаренные дети, имеющие трудности в обучении, хотя у них не обнаруживаются функциональные или органические нарушения, называются неспособными к учению (Baum, Owen, 1988; Butler-Por, 1987; Khatens, 2000, Silverman, 1993).

Наиболее характерными признаками одаренности и часто сопутствующими им признаками отсутствия (слабости) к учению называются следующие (Baum, 1994; Clark, 1992; Fox et al., 1983; Silverman, 1993):

Блестящая долговременная память, свойственная большинству одаренных детей и позволяющая им овладевать огромной и сложной информацией, может сочетаться со слабостью кратковременной памяти, из-за которой им часто трудно повторить только что сказанное. Недостатки кратковременной и оперативной памяти могут быть связаны также и с тем, что им требуется время, чтобы осмыслить, привести в систему, связать новое с уже имеющимся опытом, тогда как механическое запечатление происходит с трудом.

Превосходное понимание смысла текста, прочитанного другими, может сочетаться у одаренных детей с трудностями в декодировании букв и слов не только в младшем, но даже в среднем и старшем школьном возрасте. Им часто легче уловить суть сложной абстрактной концепции на слух, чем справиться с фонетическим и буквенным анализом.

Одаренные дети с легкостью осваивают компьютер, но часто не могут научиться писать разборчиво. Неисправимый почерк для многих из них становится непреодолимым препятствием, если для продолжения обучения необходимо сдавать письменные работы.

Развитая речь и богатый словарный запас могут проявляться только в устной речи, тогда как письменная речь может быть скудной и отставать не только от устной, но даже и от письменной речи менее способных сверстников.

Многие одаренные дети гораздо лучше справляются со сложной и напряженной работой, предъявляющей вызов их способностям. Рутинная деятельность, простое запоминание, упражнения на повторение выполняются ими с трудом. Они экстремально любознательны, однако часто не могут заучить легкий, но не интересный для них материал.

Одаренные дети часто хорошо рассуждают, но их могут так захлестывать эмоции от желания высказать свои идеи, что они теряют нить рассуждений или нужные слова и

их речь кажется сумбурной и непродуманной. Нередко им трудно сформулировать свои интересные и творческие идеи для других из-за присущего им эгоцентризма.

Их превосходное математическое мышление может не замечаться учителем из-за того, что даже несложные вычисления выполняются с трудом. Часто одаренным детям требуются большие усилия, чтобы заучить таблицу умножения и формулы, порой им легче заново выводить эти формулы, чем запомнить наизусть.

Восприимчивые и сообразительные, иногда даже мудрые не по годам, одаренные дети могут быть безнадежно неорганизованными. Они часто очень энергичны, активны, способны к длительной и интенсивной деятельности, но не способны к выполнению заданий, ограниченных во времени (тесты, контрольные, экзамены).

Обладая острой наблюдательностью и развитым воображением, они могут быть крайне невнимательными на уроках. Часто обладая острым слухом, они имеют слабую слуховую память и (или) не умеют внимательно слушать, а обладая острым зрением, невнимательны к деталям. Многие одаренные дети, блистая в естественных науках, геометрии, механике, технике, музыке, искусстве, испытывают неудачи в освоении иностранных языков и тех предметов, в которых велико значение слушания и последовательного запоминания.

Они имеют блестящее чувство юмора, находчивы, умеют манипулировать людьми, поэтому часто находят изобретательные способы избегать тех областей, в которых не сильны.

Щебланова Е. И., 2003. С. 135–136.

Одаренные дети с трудностями в учении делятся на три группы:

1. Учащиеся, одаренность которых признается в школе, несмотря на отсутствие заметных успехов. Учителя считают, что они могли бы учиться лучше, если бы не их лень, отсутствие мотивации или самоуверенность. Глубинные же причины их затруднений могут оставаться нераспознанными долгое время. Если сложность курса и требования к учащимся повышаются (например, при переходе из младших классов в средние или при появлении нового учителя), у них могут возникнуть явная неуспеваемость, эмоциональные и поведенческие срывы.
2. Учащиеся, имеющие низкий уровень некоторых способностей и одаренность которых в школе вообще не обнаруживается и не признается. По данным одного исследования (Baum, 1994), у трети школьников, признанных неспособными к учению, был выявлен высокий уровень интеллектуального развития. В связи с этим нелишним будет напомнить, что Ч. Дарвин был отчислен из университета как неспособный к учению.
3. Учащиеся, чьи высокие и низкие способности взаимно компенсируют друг друга. Эта группа одаренных детей самая многочисленная. Их не берут в специальные программы для способных детей, но и не замечают каких-либо отклонений. Чаще всего их причисляют к учащимся со средней успеваемостью, поскольку они успешно справляются со школьными требованиями. Несмотря на внешнее благополучие их развития, они тоже не реализуют свой потенциал.

Проблемы в учении одаренных детей часто бывают следствием неравномерности их психического развития, что приводит к несоответствию между их вы-

соким потенциалом и трудностями в их реализации. Такая неравномерность опережающего развития одаренных детей получила название *диссинхронии* в отличие от гетерохронии — неравномерности морфологического и функционального развития при отставании от общего уровня. Психологи не считают диссинхронию патологией. Диссинхрония имеет различные проявления:

1. *Противоречие между интеллектуальным и психомоторным развитием.* Попытки школьников младших классов совершить тонкие по координации движения не согласуются с быстрым умственным темпом, а приложение слишком больших усилий приводит к дрожанию руки и мышечной ригидности. Сильная концентрация на выполнении действий не дает возможности ребенку следовать его собственным мыслям, что ведет к неудаче. Детей заставляют тренировать эти действия часами, но такая муштра утомительна и неплодотворна. Она приводит к торможению высокого темпа протекания мыслительных процессов. Естественно, ребенок стремится избежать ее. Это негативное отношение распространяется затем и на написание слов, и на письменное выражение мыслей (Богоявленская Д. Б., Горячева Т. Г., 2003; Фримен Дж., 1996; Montgomery, 1995; Terrasier, 1985, 1992).
2. *Дислексия — нарушение способностей к овладению чтением.* Она может варьировать от легких затруднений до неспособности ребенка перевести зрительные символы — буквы в слова. Дислексические расстройства наблюдались в детстве у А. Франса, Г. Флобера, Дж. Ирвинга, А. Кристи, А. Эйнштейна и многих других (Фримен Дж., 1996; Gyarmarthy, 1995).
3. *Дисбаланс в развитии речевого, наглядно-образного и наглядно-действенного мышления.* Это отражается в профиле интеллектуальных способностей одаренных детей (Gyarmarthy, 1995; Monks, 1992; Terrasier, 1985, 1992). Так, по субтесту Векслера «Словарь» дети редко опережают сверстников на 2–3 года, а по субтесту «Аналогии» опережение может достигать 4–6 лет. Еще чаще наблюдаются расхождения между вербальным и невербальным интеллектом (соответственно 130–140 и 160–170 баллов).
4. *Недостаточное развитие регуляции внимания.* Проявляется как в слабой выраженности объема, устойчивости, переключения внимания, так и в импульсивности и гиперактивности. Однако у одаренных детей это проявляется лишь при отсутствии интереса к учебному заданию. Если же задание им интересно, они становятся собранными и сосредоточенными, а их гиперактивность направлена на желание доказать свою правоту (Clark, 1992; Webb, Latimer, 1993).
5. *Неравномерность в развитии стилей познавательной деятельности и мышления.* Это относится прежде всего к предпочтению целостного или последовательного способов восприятия, обработки и усвоения информации. Учащиеся, имеющие первый стиль, получили название глобальных учеников. К ним относятся до 50% всех одаренных. Они имеют высокоразвитую интуицию, высокоразвитое абстрактное и математическое мышление, способность к мгновенному «целостному ви́дению» проблемы. У них прекрасная зрительная память, богатое воображение и развитое чувство юмора. Они помнят то, что видят, и часто забывают то, что слышат. Если у них

недостаточно выражены последовательные процессы, то их преимущества остаются незамеченными (Clark, 1992; Dunn, 1993; Silverman, 1993).

6. *Неравномерность в развитии интеллектуальной и эмоциональной сфер.* У одаренных детей часто наблюдается эмоциональная незрелость. Сдерживаемые и скрытые эмоции могут неожиданно прорываться в страхах, слезах, и неспособность подавить их вызывает еще большее отчаяние, непонятное окружающим (Фримен Дж., 1996; Terrasier, 1992; Webb, 1993).

Выявление одаренности у детей, имеющих трудности в учении. По мнению ряда авторов (Fox et al., 1983; Khatena, 2000; Lupart, 1992; Van Tassel-Baska, 1998, 2000), выявление одаренных среди детей, имеющих трудности в учении, требует соблюдения следующих правил:

- не считать априори всех детей, имеющих проблемы в учении, неодаренными;
- признавать проявления одаренности, не связанные с успешностью обучения;
- принимать во внимание профиль показателей, а не выносить суждения на основании одного суммарного тестового балла;
- не ограничиваться количественной оценкой тестовых баллов, включать качественный анализ выполнения заданий и ошибок, реакцию на подсказки и т. д.;
- принимать во внимание такие личностные особенности, как любознательность, увлеченность задачей, широта и глубина интересов;
- анализировать показатели ребенка в сравнении с показателями других детей с такими же проблемами;
- определять виды деятельности, в которых проблемы проявляются особенно отчетливо.

Авторы отмечают высокую эффективность тестов креативности, чаще всего тестов творческого (дивергентного) мышления П. Торренса. Высокие показатели по этим тестам могут указывать на скрытую одаренность (Baum, 1994; Clark, 1992; Cropley, 1996; Khatena, 2000; Torrance, Goff, 1989). Указывается также на необходимость наблюдения на уроках и в свободное время за слабоуспевающими детьми, бесед с коллегами и родителями этих учеников, использования опросников на мотивацию (Van Tassel-Baska, 2000). Особое внимание рекомендуется обращать на разнообразие интересов (сверх обычных для этого возраста), быстроту понимания причинно-следственных связей, предпочтение независимости в учении, на увлеченность отдельными темами. Иногда мнение одноклассников об одаренности того или иного учащегося оказывается более правильным, чем мнение учителя.

> У нас была классная руководительница, которая явно не питала ко мне симпатии. На всех родительских собраниях она говорила моей маме: «Девочка ни на что не способна, зря вы ее учите» (а я занималась с репетиторами физикой и математикой, чтобы поступить в институт). «В лучшем случае ваша дочка станет водителем троллейбуса», — как-то раз заявила маме учительница.
>
> Устинова Татьяна, писатель, автор популярных детективов

Создание программ для одаренных детей с трудностями в учении. Для раскрытия одаренности учащихся, имеющих трудности в учении, рекомендуют со-

здавать для них индивидуальные программы, в которых должны согласовываться четыре взаимосвязанных аспекта обучения:

1) высокий уровень обучения в области опережающего развития;
2) развивающее обучение в областях развития, соответствующего возрасту;
3) коррекционное обучение в области имеющихся трудностей;
4) адаптивное обучение, позволяющее временно или постоянно обходить имеющиеся препятствия для достижения успеха в значимых для развития одаренности областях (Brody, Mills, 1997; Fox et al., 1983; Whitmore, Maker, 1985; Yewchuk , 1992).

Многие психологи полагают, что целесообразно объединять одаренных учеников с трудностями в учении в отдельные классы или группы в рамках основного или дополнительного курса обучения.

Необходимо поддерживать уверенность детей в успехе, помогать улучшению их Я-концепции, предоставлять условия, в которых они могут использовать свои преимущества и предпочитаемые способы учения. Рекомендуется также обсуждать с учащимися их способности и трудности, так как одаренные учащиеся, понимающие свои сильные и слабые стороны, способны лучше планировать свои действия и принимать ответственность за свое учение (Brody, Mills, 1997; Grimm, 1998; Silverman, 1993; Yewchuk, 1993).

22.4. Псевдоодаренность

Как отмечает Н. С. Лейтес, «выражения “одаренные ученик”, “выдающиеся дети” — весьма условные. Этими терминами (применительно к умственной сфере школьников) обозначают учеников с необычно ранним умственным подъемом, с яркой выраженностью тех или иных специальных умственных свойств, с признаками благоприятных предпосылок развития научного таланта. Но поскольку речь идет о детях, все эти характеристики имеют значение только чего-то предварительного: проявившиеся особенности могут не получить ожидаемого развития, остаться нереализованными» (1988. С. 106). Надо иметь в виду, что раннее проявление признаков способностей не всегда означает наличие таланта. На это обращает внимание Н. С. Лейтес в своих многочисленных работах. По этому поводу он пишет: «Нередко умственный подъем происходит за счет возрастных факторов, не имеющих долгосрочного значения. Например, раннее бурное словесное развитие позволяет блистать только в дошкольные и младшие школьные годы; постепенно другие ученики догоняют в дальнейшем в словесном развитии. Столь же недолговечны и преимущества, даваемые ранними успехами в вычислениях: они не определяют дальнейшего продвижения в математике (Крутецкий В. А., 1968). В других случаях достоинства мышления ребенка выступают главным образом в свободном оперировании абстрактными понятиями, а также схемами, планами; но возрастающие требования к конкретному, содержательному анализу таких детей затрудняют; факты показывают, что сама по себе ранняя готовность к словесно-формальному манипулированию понятиями, создающая видимость высокого умственного потенциала, недостаточна для успешного развития познавательных способностей. Особую категорию составляют случаи, когда с возрастом проис-

ходит падение интереса к воспринимаемому и к обдумыванию — общее ослабление умственной активности и усилий по ее саморегуляции. Указанные трудности развития во многом связаны с возрастными сдвигами, выражают сложность соотношения возрастного и индивидуального. По имеющимся материалам о детях с ранним умственным развитием, наиболее перспективен такой подъем интеллекта, который несет в себе и некоторую направленность, черты самоопределения, то есть сочетается с укрепляющейся с годами склонностью к определенным областям занятий» (1985. С. 15–16).

Еще один вариант появления псевдоодаренности описан И. С. Коростелевой и В. С. Ротенберг: «Известно, что в младших классах учителя часто выбирают из всего класса несколько учеников в качестве примера для остальных. Причем часто в качестве критерия отбора выступает не степень развитости интеллектуально-познавательной сферы, а выраженность таких характеристик, как старательность, аккуратность и т. п. Эти ученики постоянно получают хорошие оценки, их хвалит учитель. <...> При переходе в среднюю школу на отношение учителей к ученику оказывает существенное влияние его принадлежность к группе отличников в младшем школьном возрасте. Часто принадлежность к этой группе провоцирует ситуацию, при которой любой ответ такого ученика, каким бы он ни был, удостаивается высокой оценки» (1988. С. 66–67). Такое благоволение учителей поддерживает иллюзию одаренности этих учеников, однако может привести к печальным последствиям. «С одной стороны, такая ситуация является отражением позиции учителя в отношении данного ученика, — пишут И. С. Коростелева и В. С. Ротенберг, — но существует другая сторона — когда ученик осознает, что ему не надо уже затрачивать усилия для достижения желаемого результата. <...> Кроме того, нахождение ученика в этой группе способствует формированию высокой самооценки, обусловленной как отношением учителей, так и сверстников. И если у ученика <...> изменяется ситуация и он попадает в условия, требующие от него активного включения в решение встающих проблем, возникает достаточно сильная напряженность, обусловленная как невозможностью применения выработанных стереотипов поведения, так и высоким уровнем притязания и страхом перед возможным неуспехом» (С. 67).

Приложение

Наиболее частые затруднения и недостатки, присущие молодым учителям (по В. А. Кан-Калику)

Затруднения:

1) при составлении конспектов;
2) при составлении различных планов;
3) при адаптации к атмосфере педагогической деятельности;
4) при организации взаимоотношений с коллегами;
5) при первом знакомстве с классом;
6) при изучении класса (незнание методов, неумение их использовать);
7) при организации контакта с классом;
8) при выборе верного тона и стиля взаимоотношений с учащимися;
9) при налаживании контакта с трудными учащимися;
10) при составлении характеристик на отдельных учащихся и на класс в целом;
11) при управлении собой в разных ситуациях;
12) при ведении индивидуальной и коллективной воспитательной работы с детьми;
13) при организации взаимоотношений с родителями;
14) при организационной работе в школе;
15) в ситуации эмоционального напряжения.

Недостатки:

1) неумение правильно отбирать и использовать методы воспитания и обучения;
2) неумение обращаться к детям в ходе педагогической деятельности;
3) недостаточно развитая культура речи;
4) недостаточные профессионально-лексические данные;
5) неорганичность поведения на уроке и при общении с детьми;
6) неумение организовать общение в разнообразных ситуациях (урок, воспитательная работа, кружки и т. д.);
7) неумение оперативно ориентироваться в меняющейся обстановке, обстоятельствах, растерянность;
8) неумение принимать оперативные решения;
9) неумение адекватно формулировать и решать педагогические задачи;
10) неумение по внешним признакам ориентироваться в психологической атмосфере, настроении отдельных детей;
11) неумение эмоционально настроиться на конкретный урок;
12) неспособность к эмоциональному переключению;
13) неспособность проявить интерес к знакомому материалу;
14) неумение использовать различные приемы общения для успешного решения педагогических задач;

15) неумение управлять общением с учащимися;
16) слабое овладение определенными коммуникативными умениями;
17) неумение настроиться на общение с детьми;
18) неумение адекватно выразить и передать детям необходимый настрой, эмоции, мысли;
19) неумение определить свой стиль общения с детьми;
20) неумение отступать от конспекта урока в случае необходимости;
21) скованность мимики, пантомимики в ходе общения с учащимися;
22) неумение планировать и органично сопрягать различные методы обучения и воспитания;
23) неумение приспособить свои поведение и общение к конкретным ситуациям;
24) неспособность создавать в классе творческую атмосферу коллективных поисков и раздумий;
25) неспособность налаживать взаимоотношения школьников и незаметно влиять на них;
26) неумение вести доверительную беседу с детьми, расположить к ней и организовать ее;
27) неспособность эмоционально идентифицировать себя с классом и отдельными учащимися;
28) недостаточность педагогической наблюдательности, зоркости;
29) недостаточно развитое педагогическое воображение и способность к прогнозированию;
30) недостаточно развитая педагогическая интуиция, способность принимать решение при дефиците времени и информации;
31) неумение анализировать свой и чужой опыт и творчески использовать его, делать методические обобщения;
32) недостаточное практическое владение методами психолого-педагогических исследований;
33) неумение работать с программами, методической литературой;
34) неспособность ощущать социально-психологическую атмосферу урока и влиять на нее;
35) неумение прогнозировать и управлять межличностными взаимоотношениями в ученическом коллективе;
36) отсутствие педагогического такта;
37) неразвитость педагогического мышления, слабое его использование в педагогической деятельности;
38) неумение обеспечить единство делового и личностного аспектов общения в ходе учебно-воспитательной деятельности;
39) неразвитость общительности как профессионально важного качества;
40) неспособность преодолевать негативные установки по отношению к отдельным учащимся, скрывать свое раздражение;
41) неспособность увлечь детей своим предметом;
42) неумение сформировать необходимое о себе мнение у учащихся;
43) неумение вызывать расположение детей к себе;
44) отсутствие вдумчивого восприятия и анализа педагогических явлений и фактов;
45) неумение организовать детей в активную общественно-полезную работу;
46) неумение играть с учащимися, увлечься совместной с ними деятельностью;
47) неспособность критично оценивать свою педагогическую деятельность;
48) неумение правильно спланировать свое рабочее время.

Знание собственных психологических особенностей, сильных и слабых сторон своего характера нужно учителю для самосовершенствования себя как профессионала, для установления контакта с учащимися в процессе педагогического общения. Все это в итоге должно вылиться в авторитет учителя в глазах учащихся, который явится катализатором воздействия учителя на учащихся в процессе его учебно-воспитательной деятельности. Поэтому педагогу следует изучать не только учащихся, но и самого себя. Для этого существует ряд опросников, при искренних ответах на вопросы которых можно составить более или менее адекватное представление о своих психологических особенностях.

Правила личностно-гуманного подхода педагогов к детям (по Ш. А. Амонашвили)

1. Проявляйте живой интерес к жизни ребенка, к его радостям, огорчениям, стремлениям, успехам, неудачам, к его личностным переживаниям, при необходимости содействуйте, помогайте, выражайте ему «сорадость», сочувствие.
2. Общайтесь с ребенком как со взрослым, от которого ждут взаимного доверия, уважения, понимания.
3. Делайте день рождения каждого ребенка праздником в классе, высказывайте ему пожелания, преподносите ему в подарок уроки, рисунки, сочинения о нем, давайте ему почувствовать, как его любят, уважают учитель и товарищи, каких успехов они от него ждут.
4. Устанавливайте с каждым ребенком личные, доверительные отношения.
5. Вызывайте доверие и искренность ребенка к вам вашей доверительностью и искренностью к нему.
6. Любите смеяться вместе с детьми, веселитесь, играйте, шалите вместе с ними.
7. Говорите с детьми спокойным, располагающим к себе голосом и экспрессией. Свою раздражительность поведением ребенка выражайте ноткой намека на то, что вы от него этого не ожидали, что у вас о нем более высокое представление.
8. Выражайте живой интерес к увлечениям (хобби) отдельных детей (собирание марок, открыток, составление альбомов и т. д.), участвуйте в них.
9. Удивляйтесь, восхищайтесь, радуйтесь, когда тот или иной ребенок совершает достойный поступок, проявляет смекалку и сообразительность, мыслит сосредоточенно.
10. Поощряйте творческую деятельность детей, помогайте им писать пьесы, оформлять их художественно и музыкально, готовить утренники, выступать со своей самодеятельностью перед родителями, другими учениками, детсадовцами.
11. Научите детей выпускать собственные книжки с рассказами, сказками, сочинениями, стихами и т. д., интересуйтесь этими книжками, читайте их, берите их с разрешения автора показать своим коллегам.
12. Предлагайте детям стать художниками книжек с рассказами, стихами, сочинениями, сказками, напечатанными на листках, которые следует сложить и сшить, оформить обложки, нарисовать в них картины по содержанию произведения, а также объяснить слова, поставить вопросы к тексту.
13. Извиняйтесь перед ребенком, если по какой-то причине не можете сразу ответить на познавательный вопрос, с которым он обращается к вам, объясните причину откровенно, скажите, что дадите ответ через несколько дней, и не забудьте выполнить обещание.
14. Приобщайте родителей к школьной жизни своих детей, приглашайте их руководить кружками, дежурить в школе, устраивайте с ними встречи детей.
15. Пишите письма родителям с положительной оценкой поступка ребенка, по поводу достижения успеха в учении, по любому значительному поводу, достойному одобрения.
16. Предлагайте родителям присутствовать на уроках.
17. Делайте урок аккумулятором жизни детей, цените, любите, принимайте каждый урок.
18. Знакомьте детей с планом урока, с содержанием заданий, принимайте во внимание пожелания детей по содержанию урока.
19. Приглашайте детей быть соучастниками ваших педагогических поисков, высказывать свое мнение по поводу того или иного метода, задания и т. д., применяемых вами с целью апробирования.
20. Поощряйте детей ставить вопросы, спрашивать, спорить, выражать собственное мнение, утверждать свою позицию, относитесь к мыслям, утверждениям, оценочным суждениям, отношениям и т. д. детей серьезно.
21. Провоцируйте дискуссии с вами, давайте им возможность доказывать вам, объяснять ошибку, опровергать ваше утверждение и тогда, признав их правоту, выражайте им благодарность за то, что не дали вам углубиться в своем заблуждении.

22. Учите детей этично высказываться и доказывать свое мнение, спорить.
23. Поощряйте поисковую, исследовательскую активность детей, отдельного ребенка, практикуйте на уроках чтение научных докладов, обсуждение отдельных вопросов.
24. Учите детей думать, проявляйте свое поощрительное отношение к детям, умеющим думать, размышлять, обдумывать.
25. Размышляйте вслух сами, чтобы давать образцы, как думать, как искать решение задачи, как обсуждать, оценивать.
26. Чаще предлагайте детям письменные работы с размышлениями о самих себе, о своих взаимоотношениях с окружающими его людьми, отношениях их к нему.
27. Подчеркнуто уважайте право ребенка оберегать его спокойствие от шума и другого рода раздражений при обдумывании задачи, при выполнении письменной работы.
28. Призывайте детей самих находить и исправлять допущенные ошибки в своих письменных работах; исправленные самими ошибки в дальнейшем не считайте за ошибки.
29. Предлагайте детям на уроках альтернативные материалы, задачи и задания.
30. Пользуйтесь способом преднамеренного допущения вами ошибок, дайте детям возможность обнаруживать и исправлять их, благодарите детей за содействие.
31. Не ставьте одного ребенка в пример другому ни в прилежании, ни в поведении.
32. Помогайте ребенку превзойти самого себя.
33. Замечайте и радуйтесь, когда ребенок достигает успеха.
34. Задавайте детям домашние задания ненавязчиво, разрешайте самим тоже задавать себе задания.
35. Предлагайте детям задания с целью определения ими своих предельных возможностей, давайте им возможность пробовать себя в отношении заданий последующих классов.
36. Поощряйте стремление детей браться за решение сложных задач и заданий, помогайте им учиться способам их решения.
37. Приобщайте детей к подбору учебного материала, предлагайте им заполнять учебники своими страницами с дополнительным материалом.
38. Обращайтесь к детям с просьбой помочь вам составить сложное задание, ребус, головоломку для использования на уроках, а при их применении не забывайте указывать, кто их автор.
39. Проявляйте интерес к тому, понравился ли детям урок, прислушивайтесь к их пожеланиям.
40. Выражайте детям благодарность за содействие в проведении интересного урока.
41. Приносите детям свои извинения, если урок не вызвал в них эмоционального и интеллектуального удовлетворения, пытайтесь вместе с ними выяснить причины.
42. Придавайте особое значение усилиям, стараниям ребенка в выполнении задания, интересуйтесь, с какими трудностями встречался ребенок и как их преодолевал.
43. Проявляйте свое оптимистическое отношение к возможностям ребенка, особенно когда его постигает неудача.
44. При своих оценочных суждениях по поводу работы ребенка больше опирайтесь на положительное, достигнутое, на продвижение; ошибки и неудачи рассматривайте на фоне достигнутого.
45. Поощряйте самооценочную и оценочную деятельность каждого ребенка, давайте ему возможность оценивать свою работу вслух, высказывать свое мнение о работе товарища.
46. Стремитесь к овладению изящным исполнением педагогических процессов.
47. Следите за чистотой вашей речи, не допускайте ее загрязнения.

Самообучение общению учителей

Важное место в повышении мастерства общения учителя с учащимися должно занимать самообучение. Ниже приводятся некоторые упражнения для самоподготовки учителя, рекомендуемые А. А. Леонтьевым.

Упражнения на развитие умений предкоммуникативной ориентировки

1. Посетите урок в классе, где вы не преподаете (желательно в 8–10-х) и понаблюдайте за учащимися. Постарайтесь ответить на следующие вопросы: 1) кто из учащихся пользуется наибольшей популярностью и уважением в классе; 2) почему; 3) кто пользуется наименьшей популярностью; 4) почему; 5) отметьте самого большого индивидуалиста в классе; 6) постарайтесь выделить группы учащихся, связанных более тесными отношениями. Если это не удастся за один урок, повторите наблюдение на других уроках. Проверьте свои впечатления у классного руководителя и у учителя, постоянно ведущего уроки в этом классе.
2. Посетите вместе с коллегой урок незнакомого вам и ему учителя в другой школе. Независимо друг от друга охарактеризуйте поведение этого учителя на уроке, пользуясь следующей схемой: 1) доброжелателен, держится ободряюще — недоброжелателен; 2) стимулирует инициативу, допускает выражение учащимися собственного мнения — третирует учащихся, не терпит возражений, собственных мнений учащихся, одергивает и все время держит учащихся под жестким контролем; 3) активен, «выкладывается» — пассивен, равнодушен; 4) не боится открыто выражать свои чувства, показывать свои недостатки — думает только о престиже, старается во что бы то ни стало держаться за свою социальную роль педагога; 5) динамичен и гибок в общении, легко схватывает и разрешает возникающие вопросы, «тушит» возможные конфликты — негибок, не видит проблем, не умеет заметить надвигающегося конфликта; 6) вежлив и приветлив с учащимися, уважает их достоинство, индивидуализирует общение с разными учащимися — общается только «сверху вниз», одинаково со всеми; 7) может поставить себя на место учащегося, взглянуть на проблему его глазами, создает у говорящего ученика мнение, что его понимают, — все видит только «со своей колокольни», невнимателен к говорящему; 8) все время находится в общении, держит класс в тонусе — пассивен, пускает общение на самотек. Оцените эти стороны поведения учителя по пятибалльной системе. Сравните оценки, выставленные вами и вашим коллегой.
3. Ответьте на вопросы из упражнения 1 применительно к классам, где вы преподаете. Попросите коллегу ответить на эти же вопросы. Сравните результаты и в случае расхождения попытайтесь обосновать свою точку зрения.
4. Понаблюдайте в течение пяти минут за беседой незнакомых вам людей на улице, в транспорте, кафе и т. п. Постарайтесь оценить эмоциональную сторону общения (отметим, что лучше всего это упражнение выполнять, наблюдая за людьми, говорящими на незнакомом для вас языке; в этом случае приходится обращать внимание на интонацию, паузы, мимику, жесты и другие неречевые средства общения).

Упражнения на развитие умений контакта

1. Поставьте себе задачу: во время урока или внеклассной работы вступать в контакт преимущественно с несимпатичными для вас учащимися. Когда вы научитесь контактировать с ними так же свободно, как с остальными, усложните задачу: попросите вашего коллегу прийти на ваш урок и постараться по вашему поведению понять, кто из учащихся вам особенно симпатичен или несимпатичен (задача — он не должен суметь это определить по вашему поведению).
2. Вы входите на перемене в класс, где преподаете. Класс возбужден, внимание рассеяно. Заготовьте какую-нибудь информацию, которую вы должны обязательно сообщить (она не должна быть сама по себе эмоциональной и мотивационно сильной). Постарайтесь сосредоточить на себе внимание всех. Если это не получится сразу, понаблюдайте, как ведут себя в аналогичной ситуации ваши более опытные коллеги.
3. Попросите коллегу проделать анализ вашей речи на уроке с учетом следующих аспектов: 1) сколько раз за урок вы хвалили и вообще поощряли учащихся и класс в целом; 2) сколько раз высказывали недовольство и порицание; равномерно ли они распределялись между учащимися или кому-то доставались «пироги и пышки», а кому-то «синяки и шишки»; 3) сколько было

отдано приказов и прямых указаний (их можно подсчитать по числу глаголов в повелительном наклонении: «подойди», «принеси», «поставь», «положи» и т. д.); 4) сколько вопросов задали вам учащиеся; 5) сколько раз учащиеся вступали с вами в разговор по собственной инициативе. Для простоты регистрации начертите табличку, в которой наблюдающий за вами будет ставить точки в соответствующих графах. Для сравнения проделайте такой же анализ сами на уроках ваших коллег.

4. Вы не в духе; поставьте перед собой цель, чтобы ваши собеседники этого не заметили. И наоборот — у вас превосходное настроение; попытайтесь вести себя в разговоре так, чтобы ваш собеседник поинтересовался: «Что с вами? Чем-то расстроены?»

I. Методики изучения особенностей деятельности и личности педагогов

Схема психологического анализа урока (В. Г. Казанская)

1. Место урока в системе проблемного, развивающего и ориентированного на личность обучения, его цель и задачи.
2. Учет психологических особенностей учеников при подготовке к уроку (взаимоотношения учащихся в классе, уровень его организованности, подготовленность учащихся, их отношение к учению, к данному предмету).
3. Психологические аспекты формирования направленности личности, ее социализации и социальной зрелости (воспитательные задачи урока, связанные с развитием терпимости, стойкости, смирения, свободы, противостоянием неудачам, способностью «не потерять свое лицо», одолением эмоционального и интеллектуального шантажа и др.), пути выполнения намеченного, использование на уроке психологических знаний (о возрастных и индивидуально-типических особенностях учащихся, социально-психологической структуры класса), чтобы достичь поставленных целей.
4. Активизация познавательной деятельности учащихся:
   4.1) постановка проблемы на уроке;
   4.2) задействование в решении проблемы субъективного опыта учащихся; преобразование его; стимуляция учащихся к самостоятельному выбору и использованию наиболее значимых для них способов переработки учебного материала;
   4.3) обеспечение контроля и оценки не только результата, но и процесса учения;
   4.4) выявление личностно значимого отношения к учебному тексту (доказательства, аргументация, аксиома);
   4.5) включение в дидактический материал текстовых пояснений, указаний, примечаний, комментария, смысловых таблиц, системы учебных заданий;
   4.6) организация ориентированного на личность обучения благодаря усилению мотивации учебной деятельности (самоконтролю, самооценке, вовлечению учащихся в процесс оценивания), работе с первоисточниками (летописями, мемуарами, различными справочными материалами);
   4.7) предоставление ученику свободы выбрать способы выполнения учебных заданий (чтобы снять эмоциональное напряжение, вызванное боязнью ошибиться в своих действиях);
   4.8) внимание педагога к анализу и оценке индивидуальных способов учебной работы учащегося, ее организации и оценке наиболее продуктивных;
   4.9) возможность реализации индивидуальных познавательных маршрутов и программ обучения;
   4.10) выявление личностных особенностей, чтобы спрогнозировать интеллектуальный рост, имеющий отношение к разнородному учебному материалу (определение познавательного профиля);

4.11) организация сотрудничества с учащимися, для чего определяется генератор идей, инициаторы, функциональные лидеры, использование неправильных ответов в дискуссии;

4.12) определение приемов развития внимания (устойчивости, переключения, объема, распределения), памяти (произвольного и непроизвольного запоминания и воспроизведения, прочного и осмысленного запоминания), мышления (гибкости, глубины, широты, творческого и продуктивного, различных мыслительных операций и форм), воображения (связи слова и наглядности, элементов творческого воображения, мечты и пр.).

5. Деятельность и личность учащихся на занятиях:

5.1) интерес учащихся разного уровня подготовленности к предмету;

5.2) степень эрудированности;

5.3) легкость усвоения материала;

5.4) активность, самостоятельность, сосредоточенность на разных видах работы;

5.5) деятельность учеников как единого коллектива; сплоченность, организованность; аккуратность; отношение к неуспевающим и нарушителям дисциплины; особенности участия отдельных учеников в учебной деятельности (использование своего субъективного опыта, возможность рассказа об имеющихся в учении и жизни трудностях, постановка вопросов для обсуждения, положительное влияние на своих одноклассников, обращение за помощью и готовность ее представить и получить);

5.6) дисциплинированность;

5.7) умение правильно воспринимать критику и готовность поддержать действия учителя;

5.8) отношение учащихся к учителю и друг к другу (послушание, боязнь, доброжелательность, уважение, взаимная помощь, подсказка);

5.9) приемы и способы умственной деятельности (применение правил, предписаний, изложение знаний, организация восприятия учебного материала, наблюдение, запоминание, создание образов, инициатива в их использовании).

6. Характеристика личности и деятельности учителя:

6.1) знание предмета, эрудиция, разносторонность интересов;

6.2) умение доступно объяснять материал;

6.3) умение заинтересовать изучаемой темой;

6.4) требовательность;

6.5) такт, вежливость в общении;

6.6) умение показать практическую значимость изучаемого материала;

6.7) поддержание дисциплины на уроке;

6.8) вовлечение учащихся в активную работу на занятии;

6.9) справедливость, честность;

6.10) скромность, простота;

6.11) умение отмечать достоинства учеников;

6.12) создание благоприятной психологической атмосферы общения на занятии с помощью коммуникативных средств (побуждение, совет, порицание, одобрение и пр.);

6.13) учет психического состояния отдельных учащихся;

6.14) коммуникативные умения педагога (находить выход из трудных ситуаций, самообладание, раскованность, снятие неблагоприятных эмоциональных состояний, умение предвидеть поведение отдельных учеников, распознавание побуждений по выражению лица учащихся, экспрессивная речь, ее окраска, техника владения экспрессивным проявлением — приглашающие, осуждающие, восторженные интонации и др.);

6.15) главные достоинства личности и деятельности педагога, пути преодоления отдельных недостатков личности и коммуникативной техники.

7. Организация пространства в классе как способ влияния на учебную деятельность школьников: работа детей у доски, за партами, в группах. Свободное передвижение по классу в случае необходимости, выбор пособий, наглядного материала.

8. Общая оценка урока, касающаяся достижения обучающих целей. Место урока в обучении, ориентированном на личность.

Карта оценки эффективности урока (В. Г. Казанская)

Инструкция для экспертов: оцените каждый из параметров организации и проведения урока по трехбалльной шкале, обведя соответствующую цифру на бланке (1 балл — низкая оценка, 3 балла — высокая оценка).

*Дата оценки*___________________________________

*Учебный предмет*_______________________________

*Педагог*____

1	Адекватность материала: по сложности материал соответствует типу класса	3 2 1	Материал не соответствует по сложности типу класса
2	Широкий спектр заданий: задания развивающего характера	3 2 1	Задания развивающего характера отсутствуют
3	Хорошо используются работы, инициирующие творчество в учебной деятельности	3 2 1	Самостоятельные работы для инициации творчества не представлены
4	Частое использование эвристических приемов	3 2 1	Работа исключительно по образцам и алгоритмам
5	Учитель следит за усвоением материала на уроке	3 2 1	Этапы усвоения материала не контролируются
6	Учет возможных ошибок при объяснении	3 2 1	Возможные ошибки при объяснении не учитываются
7	Темп урока оптимален	3 2 1	Темп урока не отражает особенности класса
8	На уроке учитель учитывает индивидуальные особенности	3 2 1	Учитель не учитывает индивидуальные особенности, в центре внимания «средний» ученик
9	Часто используются диалоги и обмен мнениями	3 2 1	На уроке преобладает форма «вопрос — ответ»
10	Постоянно создаются ситуации успеха, повышается самооценка учеников	3 2 1	Дети боятся отвечать, на уроке напряжены, чувствуют себя скованными из-за боязни порицания
11	Активность высокая	3 2 1	Активность низкая
12	Дети задают вопросы, чтобы уточнить понимание материала	3 2 1	Отсутствие вопросов детей, направленных на уточнение понимания материала
13	Дети высказывают свое отношение к изучаемому материалу	3 2 1	Выражения отношения детей к изучаемому материалу не наблюдается
14	Дети соотносят учебный материал с субъективным опытом	3 2 1	К субъективному опыту дети не обращаются
15	На уроке часто обращаются к жизненным проблемам	3 2 1	С жизнью урок не связан
16	Вырабатываются собственная позиция и направленность личности ученика	3 2 1	Ни позиция ученика, ни направленность личности не вырабатываются
17	Развиваются познавательные процессы	3 2 1	Специальная задача развития познавательных процессов не ставится
18	Задействуется рефлексия ученика для оценки его ответов	3 2 1	Оценивает ученика только учитель
19	Взаимопомощь и сотрудничество детей с учителем на уроке	3 2 1	На уроке учитель доминирует во взаимодействии
20	Тренируются личностные функции (уравновешенность, обретение «своего лица», противостояние эмоциональному шантажу и пр.)	3 2 1	Личностные функции специально не развиваются

Анкеты «Барьеры педагогической деятельности»[1]

Анкета 1

Цель: выявление способности учителя к саморазвитию.
Инструкция: ответьте на данные вопросы, поставив следующие баллы:
5 — если данное утверждение полностью соответствует действительности;
4 — скорее соответствует, чем нет;
3 — и да и нет;
2 — скорее не соответствует;
1 — не соответствует.

Текст опросника

1. Я стремлюсь изучать себя.
2. Я оставляю время для развития, как бы ни был занят работой и домашними делами.
3. Я ищу обратную связь, так как это помогает мне оценить и узнать себя.
4. Я анализирую свою деятельность, выделяя на это специальное время.
5. Я анализирую свои чувства и опыт.
6. Я много читаю.
7. Я широко дискутирую по интересующим меня вопросам.
8. Я верю в свои возможности.
9. Я стремлюсь быть более открытым.
10. Я осознаю то влияние, которое оказывают на меня окружающие люди.
11. Я управляю своим профессиональным развитием и получаю положительные результаты.
12. Я получаю удовольствие от освоения нового.
13. Возрастающая ответственность не пугает меня.
14. Я положительно бы отнесся к моему продвижению по службе.
15. Возникающие препятствия стимулируют мою активность.

Обработка результатов: подсчитывается общая сумма баллов:
75–55 — активное развитие;
54–36 — отсутствует сложившаяся система саморазвития; ориентация на развитие сильно зависит от условий;
35–15 — остановившееся развитие.

Анкета 2

Цель: выявление факторов, стимулирующих и препятствующих обучению, развитию, саморазвитию учителей в школе.

Инструкция: оцените по пятибалльной системе факторы, стимулирующие и препятствующие вашему обучению и развитию:
5 — да (препятствуют или стимулируют);
4 — скорее да, чем нет;
3 — и да и нет;
2 — скорее нет;
1 — нет.

Препятствующие факторы

1. Собственная инерция.
2. Разочарование в результате имевшихся ранее неудач.
3. Отсутствие поддержки и помощи в этом вопросе со стороны руководителей.
4. Враждебность окружающих (зависть, ревность), плохо воспринимающих в вас перемены и стремление к новому.

[1] Из кн.: *Рогов Е. И.* Учитель как объект психологического исследования. М., 1998. С. 217–219.

5. Неадекватная обратная связь с членами коллектива и руководителями, т. е. отсутствие объективной информации о себе.
6. Состояние здоровья.
7. Недостаток времени.
8. Ограниченные ресурсы, стесненные жизненные обстоятельства.

Стимулирующие факторы

1. Школьная методическая работа.
2. Обучение на курсах.
3. Пример и влияние коллег.
4. Пример и влияние руководителей.
5. Организация труда в школе.
6. Внимание к этой проблеме руководителей.
7. Доверие.
8. Новизна деятельности, условия работы и возможность экспериментирования.
9. Занятия самообразованием.
10. Интерес к работе.
11. Возрастающая ответственность.
12. Возможность получения признания в коллективе.

***

К сожалению, А. И. Рогов не дает каких-либо количественных критериев для вынесения суждения о степени активности в саморазвитии. Поэтому, исходя из логики теста, я предлагаю следующее.

Обработка результатов: подсчитывается сумма баллов по шкале «Препятствующие факторы» и по шкале «Стимулирующие факторы». Сравнение суммы баллов по этим шкалам выявляет три варианта диагнозов: активное саморазвитие, когда сумма баллов по второй шкале существенно превышает сумму баллов по первой шкале; несложившееся саморазвитие, когда суммы баллов по двум шкалам примерно равны; остановившееся саморазвитие, когда сумма баллов по первой шкале значительно превышает сумму баллов по второй шкале.

Методика «Мотивы выбора деятельности преподавателя» (Е. П. Ильин)

Методика предназначена для качественного анализа преподавателем мотивационной структуры своей педагогической деятельности, выявления наиболее значимых причин выбора профессии педагога.

Инструкция

Обычно, рассматривая причины принятия того или иного решения, люди акцентируют внимание на каком-то факторе. В действительности же на принятие решения, в том числе и при выборе профессии, влияют многие причины. Попробуйте разобраться, почему вы выбрали профессию педагога и не стоит ли вам задуматься о ее смене.

Для этого прочтите текст опросника и отметьте те предложенные в списке мотивы вашей педагогической деятельности, которые были и остаются для вас актуальными.

Текст опросника

1. Осознание полезности своей деятельности, важности обучения и воспитания подрастающего поколения.
2. Стремление к самоутверждению, к повышению своего статуса, престижа.
3. Наличие у преподавателей длительного отпуска.
4. Интерес к педагогической деятельности.
5. Желание находиться в среде интеллектуалов, образованных людей.
6. Стремление к общению с детьми, молодыми людьми.
7. Не надо находиться на работе «от звонка до звонка».

8. Возможность заниматься научной работой, получить ученую степень, звание.
9. Желание передать свои знания, опыт.
10. Возможность удовлетворить свое стремление к власти.
11. Стремление к самовыражению, творческой работе.
12. Вынудили обстоятельства.
13. Это осуществление мечты моего детства.
14. В педагогический вуз было легче поступить.
15. У меня папа (мама) был педагогом, и он передал мне любовь к этой профессии.
16. Сегодня я доволен своей профессией не меньше, чем в начале карьеры.

Результаты

За каждый положительный ответ начисляется один балл. Подсчет суммы баллов ведется по двум шкалам. Первая шкала — «Педагогическое призвание» — включает ответы на пункты 1, 4, 6, 9, 11, 13, 15, 16. Вторая шкала — «Сопутствующие факторы» — включает ответы на пункты 2, 3, 5, 7, 8, 10, 12, 14. Сравнение сумм баллов по двум шкалам показывает, насколько выбор профессии педагога отвечает вашей склонности, обусловлен вашим призванием.

Методика «Оценка типов профессиональной направленности личности учителя»

(Из кн.: *Рогов Е. И.* Учитель как объект психологического исследования. М., 1998)

Цель: выявление психологических типов учителей — «коммуникаторов», «предметников», «организаторов», «интеллигентов».

Инструкция: в данном опроснике перечислены свойства, которые могут быть присущи вам в большей или меньшей степени. При этом, естественно, возможны два варианта ответов:

а) верно, описываемое свойство типично для моего поведения или присуще мне в большей степени;
б) неверно, описываемое свойство нетипично для моего поведения или присуще мне в минимальной степени.

Прочитав утверждение, выберите один из вариантов ответа и отметьте его на листе ответов.

Текст опросника

№	Утверждения	Ответы	
1	Я бы вполне мог жить один, вдали от людей	а	б
2	Я часто побеждаю других своей самоуверенностью	а	б
3	Твердые знания по моему предмету могут существенно облегчить жизнь человека	а	б
4	Люди должны больше, чем сейчас, придерживаться законов морали	а	б
5	Я внимательно читаю каждую книгу, прежде чем вернуть ее в библиотеку	а	б
6	Мой идеал рабочей обстановки — тихая комната с рабочим столом	а	б
7	Люди говорят, что мне нравится делать все своим, оригинальным способом	а	б
8	Среди моих идеалов видное место занимают личности ученых, сделавших большой вклад в предмет, который я преподаю	а	б
9	Окружающие считают, что на грубость я просто не способен	а	б
10	Я всегда внимательно слежу за тем, как я одет	а	б
11	Бывает, что все утро я ни с кем не хочу разговаривать	а	б
12	Мне важно, чтобы во всем, что меня окружает, не было беспорядка	а	б
13	Большинство моих друзей — люди, интересы которых лежат в сфере моей профессии	а	б
14	Я подолгу анализирую свое поведение	а	б

Окончание табл.

15	Дома я веду себя за столом так же, как в ресторане	а	б
16	В компании я предоставляю другим возможность шутить и рассказывать всякие истории	а	б
17	Меня раздражают люди, которые не могут быстро принимать решения	а	б
18	Если у меня есть свободное время, то я предпочитаю почитать что-нибудь по моей дисциплине	а	б
19	Мне неудобно дурачиться в компании, даже если другие это делают	а	б
20	Иногда я люблю позлословить об отсутствующих	а	б
21	Мне очень нравится приглашать гостей и развлекать их	а	б
22	Я редко выступаю вразрез с мнением коллектива	а	б
23	Мне нравятся люди, хорошо знающие свою профессию, независимо от их личностных особенностей	а	б
24	Я не могу быть равнодушным к проблемам других	а	б
25	Я всегда охотно признаю свои ошибки	а	б
26	Худшее наказание для меня — быть в одиночестве	а	б
27	Усилия, затраченные на составление планов, не стоят этого	а	б
28	В школьные годы я пополнял свои знания, читая специальную литературу	а	б
29	Я не осуждаю человека за обман тех, кто позволяет себя обманывать	а	б
30	У меня не возникает чувства внутреннего протеста, когда меня просят оказать услуги	а	б
31	Вероятно, некоторые люди считают, что я много говорю	а	б
32	Я избегаю общественной работы и связанной с этим ответственности	а	б
33	Наука — это то, что больше всего меня интересует в жизни	а	б
34	Окружающие считают мою семью интеллигентной	а	б
35	Перед длительной поездкой я всегда тщательно продумываю, что с собой взять	а	б
36	Я живу сегодняшним днем в большей степени, чем другие люди	а	б
37	Если есть выбор, то я предпочитаю организовать внеклассное мероприятие вместо рассказа по предмету	а	б
38	Основная задача учителя — передать ученику знания по предмету	а	б
39	Я люблю читать книги и статьи на темы нравственности, морали, этики	а	б
40	Иногда меня раздражают люди, которые обращаются ко мне с вопросами	а	б
41	Большинство людей, с которыми я бываю в компаниях, несомненно, рады меня видеть	а	б
42	Думаю, мне понравилась бы работа, связанная с ответственной административно-хозяйственной деятельностью	а	б
43	Я вряд ли расстроюсь, если придется провести свой отпуск, обучаясь на курсах повышения квалификации	а	б
44	Моя любезность часто не нравится другим людям	а	б
45	Были случаи, когда я завидовал удаче других	а	б
46	Если мне кто-нибудь нагрубит, то я могу быстро забыть об этом	а	б
47	Как правило, окружающие прислушиваются к моим предложениям	а	б
48	Если бы мне удалось перенестись в будущее на короткое время, то я в первую очередь набрал бы книг по своему предмету	а	б
49	Я проявляю активное участие в судьбе других	а	б
50	Я никогда с улыбкой не говорил неприятных вещей	а	б

Обработка полученных данных

Необходимо использовать ключ ответов, который сравнивается с ответами педагога. Каждый ответ оценивается по двубалльной шкале:

- ответ, совпадающий с ключом, оценивается в 1 балл;
- ответ, не совпадающий с ключом, приравнивается к 0.

Каждый личностный параметр оценивается через суммирование оценок по группе вопросов. Суммарная оценка по фактору не превышает 10 баллов. Зона нормы находится в пределах 3–7 баллов.

Обработку данных опроса лучше начинать со шкалы мотивации одобрения, поскольку в этом случае, если ответ выходит за рамки нормы по данному фактору, следует признать, что педагог стремился исказить результаты и они не подлежат дальнейшей интерпретации.

Ключ опросника

Мотивация одобрения — 5 а, 10 а, 15 а, 20 б, 25 а, 30 а, 35 а, 40 б, 45 б, 50 а.

Общительность — 1 б, 6 б, 11 б, 16 б, 21 а, 26 а, 31 а, 36 а, 41 а, 46 а.

Организованность — 2 а, 7 а, 12 а, 17 а, 22 б, 27 б, 32 б, 37 а, 42 а, 47 а.

Направленность на предмет — 3 а, 8 а, 13 а, 18 а, 23 а, 28 а, 33 а, 38 а, 43 а, 48 а.

Интеллигентность — 4 а, 9 а, 14 а, 19 а, 24 а, 29 б, 34 а, 39 а, 44 а, 49 а.

Каждый из типов профессиональной направленности считается недостаточно выраженным, если по данной шкале получено менее 3 баллов, и ярко выраженным при количестве баллов более 7.

Методика «Анализ учителем стиля своей педагогической деятельности»[1]

Методика создана на основе типологии, разработанной А. М. Марковой и А. Я. Никоновой.

Позволяет выявить:

- эмоционально-импровизационный стиль (ЭИС);
- эмоционально-методичный стиль (ЭМС);
- рассуждающе-импровизационный стиль (РИС);
- рассуждающе-методичный стиль (РМС).

Инструкция

Ответы на нижеследующие вопросы помогут вам выявить свой стиль работы. Для этого в предлагаемом вопроснике отметьте галочками варианты ответов, подходящие вам (при совпадении 2–3 вариантов отмечайте все колонки). Подсчитав количество галочек в каждой колонке, вы сможете определить, какой стиль работы у вас преобладает (это покажет колонка с наибольшим количеством галочек).

№	Вопросы	ЭИС	ЭМС	РИС	РМС
1	Вы составляете подробный план урока?	–	+	–	+
2	Вы планируете урок лишь в общих чертах?	+	–	+	–
3	Часто ли вы отклоняетесь от плана урока?	+	+	+	–
4	Отклоняетесь ли вы от плана, заметив пробел в знаниях учащихся или трудности в усвоении материала?	–	+	+	+
5	Вы отводите большую часть урока объяснению нового материала?	+	+	–	–
6	Вы постоянно следите за тем, как усваивается новый материал в процессе объяснения?	–	+	+	+
7	Часто ли вы обращаетесь к учащимся с вопросами в процессе объяснения?	–	+	+	+
8	В процессе опроса много ли времени вы отводите ответу каждого ученика?	–	–	+	+

[1] Из кн.: *Рогов Е. И.* Настольная книга практического психолога. М., 1998.

Окончание табл.

9	Вы всегда добиваетесь абсолютно правильных ответов?	–	+	+	+
10	Вы всегда добиваетесь, чтобы опрашиваемый самостоятельно исправил свой ответ?	–	–	+	+
11	Вы часто используете дополнительный учебный материал при объяснении?	+	+	+	–
12	Вы часто меняете темы работы на уроке?	+	+	–	–
13	Допускаете ли вы, чтобы опрос учащихся спонтанно перешел в коллективное обсуждение или объяснение нового учебного материала?	+	–	+	–
14	Вы сразу отвечаете на неожиданные вопросы учащихся?	+	–	–	–
15	Вы постоянно следите за активностью всех учащихся во время опроса?	–	+	–	–
16	Могут ли неподготовленность или настроение учащихся во время урока вывести вас из равновесия?	+	+	–	–
17	Вы всегда укладываетесь в рамки урока?	–	–	+	+
18	Вы строго следите за тем, чтобы учащиеся отвечали и выполняли проверочные работы самостоятельно, без подсказок, не подглядывая в учебник?	–	+	–	+
19	Вы всегда подробно оцениваете каждый ответ?	–	+	+	+
20	Резко ли различаются ваши требования к сильным и слабым ученикам?	+	–	–	–
21	Часто ли вы поощряете за хорошие ответы?	+	+	+	–
22	Часто ли вы порицаете учащихся за плохие ответы?	–	+	–	+
23	Часто ли вы контролируете знания учащихся?	–	+	–	+
24	Часто ли вы повторяете пройденный материал?	–	+	+	+
25	Вы можете перейти к изучению следующей темы, не будучи уверенным, что предыдущий материал усвоен всеми учащимися?	+	–	+	–
26	Как вы думаете, обычно учащимся интересно у вас на уроках?	+	+	+	–
27	Как вы думаете, обычно учащимся приятно бывать на ваших уроках?	+	+	+	–
28	Вы постоянно поддерживаете высокий темп урока?	+	+	–	–
29	Вы сильно переживаете невыполнение учащимися домашнего задания?	–	+	–	–
30	Вы всегда требуете четкого соблюдения дисциплины на уроке?	–	+	–	+
31	Вас отвлекает «рабочий шум» на уроке?	–	+	–	+
32	Вы часто анализируете свою деятельность на уроке?	–	+	–	+
33	Вы всегда сами исправляете ошибки учащихся?	+	+	–	–

Интерпретация полученных данных

Эмоционально-импровизационный стиль. Вы обладаете многими достоинствами: высоким уровнем знаний, артистизмом, контактностью, проницательностью, умением интересно преподать материал, увлечь учеников своим предметом, руководить коллективной работой, использовать разнообразные формы и методы обучения. Ваши уроки отличает благоприятный психологический климат.

Однако вашу деятельность характеризуют и определенные недостатки: отсутствие методичности (недостаточная представленность закрепления и повторения учебного материала, контроля знаний

учащихся). Возможны также недостаточное внимание к уровню знаний слабых учеников, недостаточная требовательность, завышенная самооценка, демонстративность, повышенная чувствительность, что обусловливает вашу чрезмерную зависимость от ситуации на уроке.

В результате у ваших учеников стойкий интерес к изучаемому предмету и высокая познавательная активность сочетаются с непрочными знаниями, недостаточно сформированными навыками учения.

Преодолеть эти недостатки в ваших силах.

Рекомендуем вам несколько уменьшить количество времени, отводимого объяснению нового материала; в процессе объяснения тщательно контролировать, как усваивается материал (для этого через определенные промежутки времени можно обращаться к учащимся с просьбой повторить сказанное или ответить на вопросы). Никогда не переходите к изучению нового материала, не будучи уверенным, что предыдущий усвоен всеми учениками. Внимательно относитесь к уровню знаний слабых учеников. Тщательно отрабатывайте весь учебный материал, уделяя большое внимание закреплению и повторению. Не бойтесь и не избегайте «скучных» видов работы — отработки правил, повторения.

Старайтесь активизировать учащихся не внешней развлекательностью, а вызвать у них интерес к особенностям самого предмета.

В период опроса больше времени отводите ответу каждого из учеников, добивайтесь правильного ответа, никогда не исправляйте сразу ошибки: пусть допустивший их сам четко сформулирует и исправит свой ответ, а вы помогайте ему уточнениями и дополнениями. Всегда давайте подробную и объективную оценку каждому ответу.

Повышайте требовательность. Следите, чтобы учащиеся отвечали и выполняли проверочные работы самостоятельно, без подсказок и подглядывания.

Старайтесь подробно планировать урок, выполнять намеченный план и анализировать свою деятельность на уроке.

Эмоционально-методичный стиль. Вас отличают очень многие достоинства: высокий уровень знаний, контактность, проницательность, высокая методичность, требовательность, умение интересно преподать учебный материал и активизировать учеников, возбудив у них интерес к особенностям предмета, умелое использование и варьирование форм и методов обучения.

В результате у ваших учащихся прочные знания сочетаются с высокой познавательной активностью и сформулированными навыками ученика.

Однако вам свойственны и некоторые недостатки: несколько завышенная самооценка, некоторая демонстративность, повышенная чувствительность, обусловливающие вашу излишнюю зависимость от ситуации на уроке, настроения и подготовленности учащихся.

Рекомендуем вам стараться меньше говорить на уроке, давая возможность в полной мере высказаться вашим учащимся, не исправлять сразу неправильные ответы, а с помощью многочисленных уточнений, дополнений, подсказок добиваться, чтобы опрашиваемый сам исправил и оформил свой ответ. Собственные формулировки предлагайте лишь в том случае, когда это действительно необходимо.

По возможности старайтесь проявлять больше сдержанности.

Рассуждающе-импровизационный стиль. Вы обладаете очень многими достоинствами: высоким уровнем знаний, контактностью, проницательностью, требовательностью, умением ясно и четко преподать учебный материал, внимательным отношением к уровню знаний всех учащихся, объективной самооценкой, сдержанностью.

У ваших учащихся интерес к изучаемому предмету сочетается с прочными знаниями и сформированными навыками учения. Однако вашу деятельность характеризуют и определенные недостатки: недостаточно широкое варьирование форм и методов обучения, недостаточное внимание к постоянному поддержанию дисциплины на уроке.

Вы много времени отводите ответу каждого из учеников, добиваетесь, чтобы он детально сформировал свой ответ, объективно оцениваете его, что повышает эффективность вашей деятельности. В то же время подобная манера ведения опроса обусловливает некоторый замедленный темп урока. Этот недостаток можно компенсировать, шире используя разнообразные методы работы.

Рекомендуем вам чаще практиковать коллективные обсуждения, проявлять больше изобретательности в подборе увлекающих учащихся тем.

Также советуем проявлять больше нетерпимости к нарушениям дисциплины на занятии. Сразу и строго потребуйте тишины на каждом уроке, и в конечном счете вам не придется делать такого количества дисциплинарных замечаний.

Рассуждающе-методичный стиль. Вы обладаете многими достоинствами: высокой методичностью, внимательным отношением к уровню знаний всех учащихся, высокой требовательностью.

Однако вашу деятельность характеризуют и определенные недостатки: неумение постоянно поддерживать у учеников интерес к изучаемому предмету, использование стандартного набора форм и методов обучения, предпочтение репродуктивной, а не продуктивной деятельности учащихся, нестабильное эмоциональное отношение к ним.

В результате у ваших учеников сформированные навыки учения и прочные знания сочетаются с отсутствием интереса к изучаемому предмету. Пребывание на ваших уроках для многих из них томительно и не всегда интересно. На ваших занятиях нередко отсутствует благоприятный психологический климат.

Преодолеть эти недостатки в ваших силах.

Рекомендуем вам больше поощрять хорошие ответы, менее резко порицать плохие. Ведь от эмоционального состояния ваших учащихся в конечном счете зависят и результаты их обучения.

Постарайтесь расширить свой арсенал методических приемов, шире варьировать разнообразные формы занятий. Если вы преподаете иностранный язык, не ограничивайтесь лишь репродуктивными видами работы: заучиванием наизусть текстов, зазубриванием правил. Если вы будете использовать только их, ваши учащиеся потеряют интерес к предмету, а самое главное — их будет отличать слабая ориентация в языке. Старайтесь использовать различные упражнения для активизации навыков речи: ситуативные диалоги, языковые игры, песни, стихотворения, диафильмы. Если вы преподаете гуманитарные предметы, почаще практикуйте коллективные обсуждения, выбирайте для них темы, которые могут увлечь учащихся.

Методика «Склонность к определенному стилю руководства» (Е. П. Ильин)

Методика проверена на надежность и валидность в диссертации Нгуен Ки Тыонга (2000) и представляет собой опросник, с помощью которого можно узнать о склонности субъекта к тому или иному стилю руководства. При этом надо, однако, учитывать, что в реальном руководстве человек может использовать другой стиль.

Инструкция

Представьте себе, что вы руководите коллективом. Вам предлагается ответить, как бы вы осуществляли это руководство в ситуациях, изложенных в опроснике. По каждому пункту опросника из трех вариантов ответа (а, б, в) выберите тот, который в большей степени характеризует ваше поведение в качестве руководителя, и соответствующую ответу букву обведите кружочком.

Текст опросника

1. При принятии важных решений вы:
   а) посоветуетесь с коллективом;
   б) постараетесь не брать на себя ответственность за принятие решения;
   в) примете решение единолично.
2. При организации выполнения задания:
   а) предоставите свободу выбрать способ выполнения задания участникам коллектива, оставив за собой лишь общий контроль;
   б) не будете вмешиваться в ход выполнения задания, полагая, что коллектив сам сделает все как надо;
   в) будете регламентировать деятельность членов коллектива, строго определяя, как надо делать.
3. При осуществлении контроля над деятельностью подчиненных:
   а) будете жестко контролировать каждого из них;
   б) доверите осуществление контроля самим подчиненным;
   в) посчитаете, что контроль не обязателен.
4. В экстремальной для коллектива ситуации:
   а) будете советоваться с коллективом;
   б) возьмете все руководство на себя;
   в) полностью положитесь на лидеров коллектива.

5. Строя взаимоотношения с членами коллектива:
   а) будете сами проявлять активность в общении;
   б) будете общаться в основном, если к вам обратятся;
   в) будете поддерживать свободу общения между вами и подчиненными.
6. 6. При управлении коллективом:
   а) будете оказывать помощь подчиненным и в их личных делах;
   б) посчитаете, что в личные дела подчиненных нет необходимости «соваться»;
   в) будете интересоваться личными делами подчиненных скорее из вежливости.
7. В отношениях с членами коллектива:
   а) будете стараться поддерживать хорошие личные отношение даже в ущерб деловым;
   б) будете поддерживать только деловые отношения;
   в) будете стараться поддерживать и личные и деловые отношения в одинаковой степени.
8. По отношению к замечаниям со стороны коллектива:
   а) не допустите замечаний в свой адрес;
   б) выслушаете и учтете замечания;
   в) отнесетесь к замечаниям безразлично.
9. При поддержании дисциплины:
   а) будете стремиться к беспрекословному послушанию подчиненных;
   б) сумеете поддерживать дисциплину без напоминания о ней подчиненным;
   в) учтете, что поддержание дисциплины — это не ваш «конек», и не будете «давить» на подчиненных.
10. В отношении того, что о вас подумает коллектив:
    а) вам будет безразлично;
    б) постараетесь всегда быть хорошим для подчиненных, на обострения не пойдете;
    в) внесете коррективы в свое поведение, если оценка будет негативной.
11. Распределив полномочия между собой и подчиненными:
    а) будете требовать, чтобы вам докладывали обо всех деталях;
    б) будете полагаться на исполнительность подчиненных;
    в) будете осуществлять только общий контроль.
12. При возникновении затруднений при принятии решения:
    а) обратитесь за советом к подчиненным;
    б) советоваться с подчиненными не будете, так как все равно отвечать за все придется вам;
    в) примете советы подчиненных, даже если их не просили.
13. Контролируя работу подчиненных:
    а) будете хвалить исполнителей, отмечать их положительные результаты;
    б) будете выискивать в первую очередь недостатки, что надо исправить;
    в) осуществлять контроль будете от случая к случаю (зачем вмешиваться?).
14. Руководя подчиненными:
    а) сумеете так приказать, что задания будут выполняться беспрекословно;
    б) будете в основном использовать просьбу, а не приказ;
    в) вообще не умеете приказывать.
15. При недостатке знаний для принятия решения:
    а) будете решать сами — ведь вы же руководитель;
    б) не побоитесь обратиться за помощью к подчиненным;
    в) постараетесь отложить решение: может, все образуется само собой.
16. Оценивая себя как руководителя, можете предположить, что вы:
    а) будете строгим, даже придирчивым;

б) будете требовательным, но справедливым;
в) к сожалению, будете не очень требовательным.

17. В отношении нововведений:
а) будете скорее консервативны (как бы чего ни вышло);
б) если они целесообразны, то охотно их поддержите;
в) если они полезны, добьетесь их внедрения в приказном порядке.

18. Вы считаете, что в нормальном коллективе:
а) подчиненные должны иметь возможность работать самостоятельно, без постоянного и жесткого контроля руководителя;
б) должен осуществляться жесткий и постоянный контроль, так как на совесть подчиненных рассчитывать не приходится;
в) исполнители могут быть предоставлены сами себе.

Обработка результатов: за каждый сделанный выбор проставляется по 1 баллу.
Ключ

№	Ответы			№	Ответы		
	а	б	в		а	б	в
1	Д	Л	А	10	А	Л	Д
2	Д	Л	А	11	А	Л	Д
3	А	Д	Л	12	Д	А	Л
4	Д	А	Л	13	Д	А	Л
5	Д	А	Л	14	А	Д	Л
6	Д	А	Л	15	А	Д	Л
7	Д	А	Л	16	А	Д	Л
8	А	Д	Л	17	Л	Д	А
9	А	Д	Л	18	Д	А	Л

В таблице (ключе) приняты следующие обозначения: А — автократический стиль руководства, Д — демократический, Л — либеральный (попустительский) стиль.

Баллы суммируются отдельно по каждому стилю (А, Д, Л) руководства.

Выводы

Поскольку в «чистом» виде склонность к одному из стилей руководства практически не встречается, речь может идти о смешанных стилях руководства при тенденции быть склонным к одному из них. Опрашиваемые чаще всего выбирают ответы, характеризующие демократический стиль руководства. Если их больше 12, можно говорить о склонности к демократическому стилю; если меньше и при этом выборы А превалируют на 3 очка над Л, можно говорить о склонности к авторитарно-демократическому стилю, а в случае превалирования на 3 очка выборов Л над А — о склонности к либерально-демократическому стилю.

Опросник на выявление стиля руководства в педагогической деятельности (Ю. Б. Гатанов)

Инструкция

Уважаемые учащиеся! Из предложенных вариантов решения ситуации выберите тот, который наиболее характеризует данного учителя.

Опросник

1. Ученик разговаривает на уроке с соседом по парте. Учитель:
а) ничего не будет делать;
б) сделает устное замечание;

в) запишет замечание в дневник, поставит двойку;
г) будет кричать, выгонит из класса.

2. Если вдруг кто-нибудь крикнет на уроке что-нибудь, учитель:
а) ничего не будет делать;
б) сделает устное замечание;
в) запишет замечание в дневник, поставит двойку;
г) будет кричать, выгонит из класса.
3. Ученик опоздал на урок. Учитель:
а) ничего не будет делать;
б) пустит с замечанием;
в) запишет замечание в дневник, поставит двойку;
г) будет кричать, выгонит из класса.
4. Ученик сидит не на своем месте, когда пришел учитель. Учитель:
а) не обратит внимания;
б) посадит на место;
в) пересадит и напишет в дневник;
г) накричит, выгонит из класса.
5. Ученик встает на уроке, идет по классу три шага и поднимает свою авторучку. Учитель:
а) ничего не будет делать;
б) сделает устное замечание;
в) запишет замечание в дневник;
г) будет оскорблять.
6. Ученики возмущаются поставленными отметками. Учитель:
а) не обратит на учеников внимание;
б) выслушает и разберется по справедливости с ними;
в) накажет учеников.
7. Представьте себе такую ситуацию: когда ученики встали, чтобы поздороваться с учителем, взрывается хлопушка. Учитель:
а) ничего не сделает;
б) сделает замечание или пошутит;
в) попросит остаться после уроков и строго накажет.
8. Ученик на уроке занимается посторонними делами. Учитель:
а) строго наказывает его;
б) строго предупреждает его;
в) призывает к порядку;
г) не обращает внимания, если тот не мешает работе класса.
9. При выборе старосты класса учитель:
а) ставит того человека, который, по его мнению, должен занимать эту должность, не допуская иных мнений;
б) обсуждает кандидатуру с учащимися;
в) предоставляет выбор самим учащимся.
10. Если ученики начинают критиковать действия учителя на уроке, то он:
а) немедленно пресекает это в резкой форме;
б) выслушает их и по справедливости разберется с ними;
в) сделает вид, что не услышал;
г) растеряется, не зная, что делать.
11. При рассаживании учащихся по партам учитель:
а) будет это делать, как считает нужным;

б) учтет пожелания учащихся;
в) предоставит это сделать самим учащимся.

12. Ученик при выполнении контрольной работы списывает. Учитель:
а) строго накажет его;
б) сделает замечание;
в) сделает вид, что не видит этого.

13. Общаясь с учащимися, учитель:
а) всегда четко держит дистанцию;
б) в определенных ситуациях может поговорить с ними на равных;
в) считает, что сохранять дистанцию не так уж и важно, так как учащиеся сами помнят об этом.

Ключ

Авторитарному стилю педагогической деятельности соответствуют ответы «да» по пунктам 1 в, 2 в, 3 в, 4 в, 5 в, 6 в, 7 в, 8 а, б, 9 а, 10 а, 11 а, 12 а, 13 а, 14 а.

Демократическому стилю соответствуют ответы «да» по пунктам 1 б, 2 б, 3 б, 4 а, б, 5 а, б, 6 б, 7 б, 8 в, 9 б, 10 б, 11 б, 12 б, 13 б, 14 б.

Попустительскому стилю соответствуют ответы «да» по пунктам 1 а, 2 а, 3 а, 4 а, 5 а, 6 а, 7 а, 8 г, 9 в, 10 в, г, 11 в, 12 в, 13 в, 14 в.

По каждому стилю подсчитывается сумма набранных баллов (за каждый ответ начисляется по 1 баллу).

Для определения доминирующего стиля сравниваются суммы баллов по каждому стилю.

Анкета для учителя (эффективность педагогического общения)

(Из кн.: *Казанская В. Г.* Педагогическая психология. СПб., 2003)

Уважаемый коллега!

Для улучшения вашего общения и взаимоотношений с учениками в процессе обучения психологическая служба школы проводит исследование. Просим вас принять участие в этой работе — дать на поставленные в анкете вопросы искренние, по возможности точные ответы.

Итак,

1) испытываете ли вы трудности в установлении благоприятных взаимоотношений с учащимися? Если да, то какие:

- большие;
- средние;
- незначительные;
- трудностей нет;

2) отметьте, пожалуйста, как часто вы общаетесь при решении различных вопросов с самым приятным и самым неприятным учащимся.

Ситуации	Самый приятный			Самый неприятный		
	часто	редко	никогда	часто	редко	никогда
1. В решении учебных вопросов						
2. По личным вопросам						
3. Даете совет и помощь в личной жизни						
4. Помогаете в учебе						
5. Делаете замечания						

Карта наблюдения за оценочной деятельностью учителя в ситуации опроса

(Из кн.: *Курдюкова Н. А.* Психологические аспекты педагогического оценивания. СПб., 1999)

Показатели	**Степень выраженности признака**				
	большая	**доста-точная**	**сред-няя**	**неболь-шая**	**малая**
	5 баллов	**4 балла**	**3 балла**	**2 балла**	**1 балл**
Субшкала 1. Наличие оптимальной стратегии опроса учащихся учителем					
Многообразие форм контроля знаний, умений учащихся (фронтальный опрос, программированный опрос и др.)					
Проявляет терпеливость в общении с отвечающим, проявляет педагогический такт в ситуациях, вызывающих раздражение					
Широко распределяет внимание на всех задействованных в опросе учеников					
Воспринимает реакцию учащихся на свои вопросы					
Замечает состояние учащихся в ситуации опроса					
Организует наблюдение учащихся за ответами одноклассников					
Поддерживает дисциплину в классе в момент опроса					
Задействует в опросе максимальное количество учащихся					
Задает вопросы с точной формулировкой и в понятной для учащихся форме					
Оказывает помощь учащемуся при ответе в разумной мере					
Эмоционально сопереживает учащемуся, проявляет заинтересованность в качестве ответа					
Рационально распределяет время на опрос и другие этапы урока					
Чаще использует способы побуждения (комментарии, вызывающие положительные эмоции в связи с проделанной учащимся работой), чем способы принуждения (резкие замечания, нотации, напоминание об отметке)					
Проводит опрос на каждом уроке					
Организует деятельность учащихся по исправлению текущих неудовлетворительных отметок					

Окончание табл.

Избегает шаблонности в форме вопросов, вызывающих автоматизацию ответа учащихся					
Использует при опросе наглядные пособия					
Субшкала 2. Оценивание учителем результатов учебной деятельности учеников					
Использует при опросе многообразные формы оценивания учащихся					
Комментирует выставляемые отметки в соответствии с нормами					
Выставляет отметки каждому опрошенному ученику					
Применяет индивидуально-дифференцированный подход к ученику в отношении мер воздействия через отметку					
Оценивает знания и умения учащихся непосредственно после ответа					
Спокойно реагирует на оспаривание учеником отметки					
Внешне проявляет уверенность при выставлении отметки					
Оценивает независимо от внешних и внутренних факторов (настроения, самочувствия, наличия конфликтов с учащимися, поведения учеников на уроке)					
Равномерно поурочно оценивает учащихся с различной успеваемостью					
Привлекает учащихся к выставлению отметок					
Организует на уроке самоконтроль и самооценку результатов учебной деятельности					
Создает спокойную обстановку при выставлении отметки (без оценки личности ученика)					
Выставляет четвертные отметки в соответствии с текущими (в отличие от выставления четвертной по двум текущим, по последним отметкам в четверти, вывода среднеарифметической отметки и др.)					
Субшкала 3. Фиксирование учителем балльных оценок учащихся					
Соблюдает временной регламент проверки и выставления отметок за самостоятельные письменные работы в журнал, сообщает результаты учащимся в оптимальные сроки					

Не допускает в журнале стираний, исправлений отметок					
Выставляет отметки в журнал за выполнение письменных домашних работ					
Выставляет отметки в дневник в течение урока					
Допускает минимальное количество уроков без отметок, зафиксированных в журнале					

Методика «Профессиональная деформация педагогов»

Данная методика является авторской модификацией опросников, имеющихся в психологической литературе, и предназначена для педагогов с большим стажем преподавания.

Инструкция

Внимательно прочитайте каждое утверждение. Если вы согласны с высказыванием, то напротив цифры поставьте «+», если не согласны, то «–». Спасибо за сотрудничество.

Опросник

1. Большинство людей, с которыми я бываю в компании, несомненно рады меня видеть.
2. Я недоволен нововведениями в системе образования.
3. Я всегда адекватно оцениваю знания учеников.
4. Дома я требую, чтобы все мои вещи лежали на своих местах.
5. Я первым ищу путь к преодолению конфликта.
6. Молодых учителей нужно критиковать за отсутствие твердости и дисциплины.
7. В неприятностях и неудачах, которые были в моей жизни, чаще виноваты другие люди, чем я.
8. Строгий и четко знающий свои обязанности педагог — вот образ идеального учителя.
9. Я замечаю, что часто кричу на детей.
10. Я все чаще убеждаюсь в том, что коллеги, не согласные со мной, профессионально некомпетентны.
11. Мне трудно менять привычный стиль работы.
12. «Хороший педагог, но плохой родитель» — это не про меня.
13. Я стал более нетерпим к шалостям учеников, чем раньше.
14. Я, как правило, не согласен с коллегами, которые отмечают мои «ошибки».
15. Я, как и прежде, легко реализую новые идеи.
16. Я твердо убежден, что все учащиеся, занимающиеся спортом, лодыри.
17. Я часто предлагаю новые подходы к решению проблем.
18. Раньше я спокойнее относился к замечаниям коллег по поводу моей деятельности.
19. Думаю, что мой большой стаж работы дает мне право делать замечания и давать советы молодым педагогам.
20. Я замечаю, что становлюсь мнительным в работе с учениками.
21. Раньше я был открытым в общении, однако теперь я понял, что этого делать не следует.
22. Меня как педагога не за что упрекнуть.
23. Меня раздражают всякие инновации, они лишь мешают работе.
24. Я полагаю, что способные люди, не сумевшие реализовать свои возможности, должны винить в этом только себя.
25. Я по-прежнему легко генерирую новые идеи, связанные с моей работой.
26. Выработанные у меня за годы работы стереотипы облегчают мой труд.
27. Меня бесит, когда молодые учителя начинают спорить со мной по вопросам обучения и воспитания.

28. Я полагаю, что учащиеся должны безоговорочно выполнять мои требования, иначе я не смогу поддержать свой авторитет.
29. Властность — необходимое качество педагога.
30. У меня в семье часто возникают конфликты в связи с тем, что мои советы воспринимаются как поучительство, морализаторство.
31. Мой опыт работы убеждает меня в том, что в наказании учащихся за проступки необходимо быть принципиальным, не давать никаких поблажек и скидок на обстоятельства, чтобы другим было неповадно.
32. В последние годы я стал замечать свою несдержанность в отношениях с учащимися, вплоть до проявления грубости.
33. Я убежден, что оценивать знания учащихся следует в строгом соответствии с имеющимися стандартами.

Ключ

Начисляется по одному баллу за ответы «да» по пунктам 1–4, 6–14, 16, 18–23, 27–33 и за ответы «нет» по пунктам 5, 15, 17, 24 и 25.

Подсчитывается общая сумма набранных баллов. Если она меньше 12 баллов, то профессиональная деформация выражена слабо, если 23 балла и больше, то деформация выражена сильно.

Опросник по ауто- и гетероагрессии

Методика разработана Е. П. Ильиным для определения направленности агрессии на себя или на других.

Инструкция

Вам предлагается ряд положений, касающихся проявлений поведения в различных ситуациях. Если они соответствуют имеющейся у вас тенденции реагировать именно так, рядом с номером утверждения поставьте знак «+», если нет, то знак «–».

Текст опросника

1. Я не могу удержаться от грубых слов в свой адрес, если допускаю оплошность в каком-нибудь важном для меня деле.
2. Подчас я требую в резкой форме, чтобы уважали мои права.
3. Когда у меня что-то не получается в совместной работе с другими, я прежде всего ругаю самого себя, а не партнеров.
4. От злости я часто посылаю проклятия своему обидчику.
5. При возникновении конфликта с другими людьми я чаще всего обвиняю себя.
6. Если кто-нибудь меня раздражает, я готов сказать все, что о нем думаю.
7. Я часто проклинаю себя за то, что сделал не то, что хотел.
8. Когда на меня кричат, я тоже начинаю кричать в ответ.
9. Иногда я выражаю досаду на себя каким-нибудь физическим действием (ударяю себя по бедру, по лбу и т. п.).
10. Я часто просто угрожаю людям, хотя и не собираюсь приводить угрозу в исполнение.
11. Если я совершаю поступок, который кажется мне недостойным, я долго корю себя, не стесняясь при этом в выражениях в свой адрес.
12. Я не могу удержаться от грубых слов, если кто-то не согласен со мной.
13. Если я делаю глупость, то ругаю себя последними словами.
14. В споре я часто начинаю сердиться и кричать.
15. Когда кто-то не отдает мне долг, я обвиняю прежде всего самого себя: так мне, дураку, и надо.
16. Я бываю грубоват с людьми, которые мне не нравятся.
17. Поссорившись с кем-то, я никогда не обвиняю себя.
18. Я не умею «поставить человека на место», даже если он этого заслуживает.
19. Даже если я злюсь на себя, я не прибегаю к сильным выражениям в свой адрес.
20. Как бы ни был я зол, я стараюсь не оскорблять других.

Ключ

Шкала аутоагрессии: начисляется по 1 баллу за ответы «да» по пунктам 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15 и ответы «нет» по пунктам 17 и 19.

Шкала гетероагрессии: начисляется по 1 баллу за ответы «да» по пунктам 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16 и ответы «нет» по пунктам 18, 20.

Подсчитывается общая сумма баллов по каждой шкале. Сравнение полученных баллов позволяет судить о том, какой вид агрессии более выражен у данного человека.

Методика «Диагностика склонности к агрессивному поведению» (А. Ассингер)

Инструкция

Вам предлагается ряд ситуаций. Подчеркните тот вариант их разрешения, который наиболее характерен для вас.

Текст опросника

1. Склонны ли вы искать пути к примирению после очередного конфликта?
   1) Всегда.
   2) Иногда.
   3) Никогда.
2. Как вы ведете себя в критической ситуации?
   1) Сохраняете полное спокойствие.
   2) Внутренне кипите.
   3) Теряете самообладание.
3. Каким считают вас коллеги и знакомые?
   1) Дружелюбным.
   2) Спокойным и независтливым.
   3) Самоуверенным и завистливым.
4. Как вы отреагируете, если вам предложат ответственную должность?
   1) Откажетесь от нее ради собственного спокойствия.
   2) Примите ее с некоторыми опасениями.
   3) Согласитесь без колебаний.
5. Как вы будете себя вести, если кто-то из коллег без разрешения возьмет с вашего стола бумагу?
   1) Спросите, не нужно ли ему еще что-нибудь.
   2) Заставите вернуть.
   3) Выдадите ему «по первое число».
6. Какими словами вы встретите мужа (жену), если он (она) вернулся (вернулалась) с работы позже обычного?
   1) «Я уже начал (начала) волноваться».
   2) «Что это тебя так задержало?»
   3) «Где ты торчишь допоздна?»
7. Как вы ведете себя за рулем автомобиля?
   1) Вам все равно, сколько машин вас обогнало.
   2) Стараетесь обогнать машину, которая «показала вам хвост».
   3) Помчитесь с такой скоростью, чтобы никто не догнал вас.
8. Какими вы считаете свои взгляды на жизнь?
   1) Легкомысленными.
   2) Сбалансированными.
   3) Крайне жесткими.

9. Что вы предпринимаете, если не все удается?
   1) Смиряетесь.
   2) Становитесь впредь осторожнее.
   3) Пытаетесь свалить вину на другого.
10. Как вы отреагируете на фельетон о случаях распущенности среди современной молодежи?
   1) «Надо создать им возможность организованно и культурно отдыхать».
   2) «Пора бы уже запретить им такие развлечения».
   3) «И чего только мы с ними возимся!?»
11. Что вы ощущаете, если должность, которую вы хотели занять, досталось вашему коллеге?
   1) «Может быть, мне это удастся в следующий раз».
   2) «И зачем я только на это нервы тратил?»
   3) «Видно, его физиономия шефу приятнее».
12. Как вы смотрите страшные фильмы?
   1) Боитесь.
   2) Скучаете.
   3) Получаете искреннее удовольствие.
13. Если из-за дорожной пробки вы опоздаете на важное совещание:
   1) Огорчитесь.
   2) Будете нервничать во время заседания.
   3) Попытаетесь вызвать снисходительность партнеров.
14. Как вы относитесь к своим спортивным успехам?
   1) Цените удовольствие почувствовать себя сильным, ловким.
   2) Обязательно стараетесь добиться лучшего результата.
   3) Очень сердитесь, если не везет.
15. Как вы поступите, если вас плохо обслужили в ресторане?
   1) Стерпите, избегая скандала.
   2) Вызовите метрдотеля и сделаете ему замечание.
   3) Отправитесь с жалобой к директору ресторана.
16. Как вы себя поведете, если вашего ребенка обидели в школе?
   1) Поговорите с учителем.
   2) Устроите скандал родителям «малолетнего преступника».
   3) Посоветуете ребенку дать сдачи.
17. Какой, по вашему мнению, вы человек?
   1) Средний.
   2) Самоуверенный.
   3) Пробивной.
18. Что вы ответите подчиненному, с которым столкнулись в дверях, если он начал извиняться перед вами?
   1) «Простите, это моя вина».
   2) «Ничего, пустяки».
   3) «А повнимательнее вы быть не можете!?»
19. Как вы отреагируете на статью в газете о случаях хулиганства среди молодежи?
   1) «Нельзя все валить на молодежь, виноваты и воспитатели!»
   2) «Когда же наконец будут приняты меры?»
   3) «Надо бы ввести телесные наказания».
20. Представьте, что вам предстоит заново родиться, но уже животным. Какое животное вы предпочтете?
   1) Домашнюю кошку.

2) Медведя.
3) Тигра или леопарда.

Обработка результатов: подсчитывается сумма номеров подчеркнутых ответов.

Интерпретация

Если отвечавший набирает 45 очков и больше, то он излишне агрессивен; 36–44 очка — умеренно агрессивен; 35 очков и меньше — миролюбив.

Если по семи и более вопросам отвечавший набрал по 3 очка, а менее чем по семи вопросам — по 1 очку, то взрывы его агрессивности отличаются скорее разрушительным, чем конструктивным, характером. Он сам провоцирует конфликты. Если же по семи и более вопросам опрошенный набирает по 1 очку, а менее чем по семи вопросам — по 3 очка, ему не присущи вспышки агрессии или же он их слишком тщательно подавляет.

Методика «Личностная агрессивность и конфликтность» (Е. П. Ильин, П. А. Ковалев)

Методика предназначена для выявления склонности субъекта к конфликтности и агрессивности как личностным характеристикам.

Инструкция

Вам предлагается ряд утверждений. При согласии с утверждением в карте опроса (она приводится ниже) в соответствующем квадратике поставьте знак «+» («да»), при несогласии — знак «–» («нет»).

Текст опросника

1. Я легко раздражаюсь, но быстро успокаиваюсь.
2. В спорах я всегда стараюсь захватить инициативу.
3. Мне чаще всего не воздают должное за мои дела.
4. Если меня не попросят по-хорошему, я не уступлю.
5. Я стараюсь делать все, чтобы избежать напряженности в отношениях.
6. Если по отношению ко мне поступают несправедливо, то я про себя накликаю обидчику всякие несчастья.
7. Я часто злюсь, когда мне возражают.
8. Я думаю, что за моей спиной обо мне говорят плохо.
9. Я гораздо более раздражителен, чем кажется.
10. Мнение, что нападение — лучшая защита, правильное.
11. Обстоятельства почти всегда благоприятнее складываются для других, чем для меня.
12. Если мне не нравится установленное правило, я стараюсь его не выполнять.
13. Я стараюсь найти такое решение спорного вопроса, которое удовлетворило бы всех.
14. Я считаю, что добро эффективнее мести.
15. Каждый человек имеет право на свое мнение.
16. Я верю в честность намерений большинства людей.
17. Меня охватывает ярость, когда надо мной насмехаются.
18. В споре я часто перебиваю собеседника, навязывая ему мою точку зрения.
19. Я часто обижаюсь на замечания других, даже если и понимаю, что они справедливы.
20. Если кто-то «корчит» из себя важную персону, я всегда поступаю ему наперекор.
21. Я предлагаю, как правило, среднюю позицию.
22. Я считаю, что лозунг из мультфильма: «Зуб за зуб, хвост за хвост» справедлив.
23. Если я все обдумал, то я не нуждаюсь в советах других.
24. С людьми, которые со мной любезнее, чем я мог ожидать, я держусь настороженно.
25. Если кто-то выводит меня из себя, я не обращаю на это внимания.
26. Я считаю бестактным не давать высказаться в споре другой стороне.
27. Меня обижает отсутствие внимания со стороны окружающих.

28. Я не люблю поддаваться в игре даже с детьми.
29. В споре я стараюсь найти то, что устроит обе стороны.
30. Я уважаю людей, которые не помнят зла.
31. Утверждение: «Ум — хорошо, а два — лучше» справедливо.
32. Утверждение: «Не обманешь — не проживешь» тоже справедливо.
33. У меня никогда не бывает вспышек гнева.
34. Я могу внимательно и до конца выслушать аргументы спорящего со мной.
35. Я всегда обижаюсь, если среди награжденных за дело, в котором я участвовал, нет меня.
36. Если в очереди кто-то пытается доказать, что он стоит впереди меня, я ему не уступаю.
37. Я стараюсь избегать обострения отношений.
38. Часто я воображаю те наказания, которые могли бы обрушиться на моих обидчиков.
39. Я не считаю, что я глупее других, поэтому их мнение мне не указ.
40. Я осуждаю недоверчивых людей.
41. Я всегда спокойно реагирую на критику, даже если она кажется мне несправедливой.
42. Я всегда убежденно отстаиваю свою правоту.
43. Я не обижаюсь на шутки друзей, даже если они злые.
44. Иногда я предоставляю возможность другим взять на себя ответственность за решение важного для всех вопроса.
45. Я стараюсь убедить другого прийти к компромиссу.
46. Я верю, что за зло можно отплатить добром, и действую в соответствии с этим.
47. Я часто обращаюсь к коллегам, чтобы узнать их мнение.
48. Если меня хвалят, значит, этим людям от меня что-то нужно.
49. В конфликтной ситуации я хорошо владею собой.
50. Мои близкие часто обижаются на меня за то, что в разговоре с ними я им «рта не даю открыть».
51. Меня не трогает, если при похвале за общую работу не упоминается мое имя.
52. Ведя переговоры со старшим по должности, я стараюсь ему не возражать.
53. В решении любой проблемы я предпочитаю «золотую середину».
54. У меня отрицательное отношение к мстительным людям.
55. Я не думаю, что руководитель должен считаться с мнением подчиненных, ведь отвечать за все ему.
56. Я часто боюсь подвохов со стороны других людей.
57. Меня не возмущает, когда люди толкают меня на улице или в транспорте.
58. Когда я разговариваю с кем-то, меня так и подмывает скорее изложить свое мнение.
59. Иногда я чувствую, что жизнь поступает со мной несправедливо.
60. Я всегда стараюсь выйти из вагона раньше других.
61. Вряд ли можно найти такое решение, которое бы всех удовлетворило.
62. Ни одно оскорбление не должно оставаться безнаказанным.
63. Я не люблю, когда другие лезут ко мне с советами.
64. Я подозреваю, что многие поддерживают со мной знакомство из корысти.
65. Я не умею сдерживаться, когда меня незаслуженно упрекают.
66. Я больше люблю атаковать, чем защищаться.
67. У меня вызывают сожаление чрезмерно обидчивые люди.
68. Для меня не имеет большого значения, чья точка зрения в споре окажется правильной — моя или чужая.
69. Компромисс не всегда является лучшим разрешением спора.
70. Я не успокаиваюсь до тех пор, пока не отомщу обидчику.
71. Я считаю, что лучше посоветоваться с другими, чем принимать решение одному.
72. Я сомневаюсь в искренности слов большинства людей.
73. Обычно меня трудно вывести из себя.

74. Если я вижу недостатки у других, я не стесняюсь их критиковать.
75. Я не вижу ничего обидного в том, что мне говорят о моих недостатках.
76. Будь я на базаре продавцом, я не стал бы уступать в цене за свой товар.
77. Пойти на компромисс — значит показать свою слабость.
78. Мнение, что если тебя ударили по одной щеке, то надо подставить и другую, справедливо.
79. Я не чувствую себя ущемленным, если мнение другого оказывается более правильным.
80. Я никогда не подозреваю людей в нечестности.

Обработка результатов: для удобства обработки ответов (мнений по утверждениям) целесообразно, чтобы испытуемые свои ответы («да», «нет») заносили в карту опроса.

Карта опроса

№	Да	Нет	№	Да	Нет	№	Да	Нет	№	Да	Нет
1			21			41			61		
2			22			42			62		
3			23			43			63		
4			24			44			64		
5			25			45			65		
6			26			46			66		
7			27			47			67		
8			28			48			68		
9			29			49			69		
10			30			50			70		
11			31			51			71		
12			32			52			72		
13			33			53			73		
14			34			54			74		
15			35			55			75		
16			36			56			76		
17			37			57			77		
18			38			58			78		
19			39			59			79		
20			40			60			80		

Ответы на вопросы соответствуют восьми шкалам:

- вспыльчивость;
- наступательность;
- обидчивость;
- неуступчивость;
- компромиссность;
- мстительность;
- нетерпимость к мнению других;
- подозрительность.

За каждый ответ «да» или «нет» в соответствии с ключом к каждой шкале начисляется 1 балл. По каждой шкале испытуемые могут набрать от 0 до 10 баллов.

Ключ

Ответы «да» по позициям 1, 9, 17, 65 и ответы «нет» по позициям 25, 33, 41, 49, 57, 73 свидетельствуют о склонности субъекта к вспыльчивости.

Ответы «да» по позициям 2, 10, 18, 42, 50, 58, 66, 74 и ответы «нет» по позициям 26, 34 свидетельствуют о склонности к наступательности, напористости.

Ответы «да» по позициям 3, 11, 19, 27, 35, 59 и ответы «нет» по позициям 43, 51, 67, 75 — склонность к обидчивости.

Ответы «да» по позициям 4, 12, 20, 28, 36, 60, 76 и ответы «нет» по позициям 44, 52, 68 — склонность к неуступчивости.

Ответы «да» по позициям 5, 13, 21, 29, 37, 45, 53 и ответы «нет» по позициям 61, 69, 77 — склонность к бескомпромиссности.

Ответы «да» по позициям 6, 22, 38, 62, 70 и ответы «нет» по позициям 14, 30, 46, 54, 78 — склонность к мстительности.

Ответы «да» по позициям 7, 23, 39, 55, 63 и ответы «нет» по позициям 15, 31, 47, 71, 79 — склонность быть нетерпимым к мнению других.

Ответы «да» по позициям 8, 24, 32, 48, 56, 64, 72 и ответы «нет» по позициям 16, 40, 80 — склонность к подозрительности.

Сумма баллов по шкалам наступательности (напористости), неуступчивости дает суммарный показатель позитивной агрессивности субъекта. Сумма баллов, набранная по шкалам нетерпимости к мнению других, мстительности, — показатель негативной агрессивности субъекта. Сумма баллов по шкалам бескомпромиссности, вспыльчивости, обидчивости, подозрительности — обобщенный показатель конфликтности.

Методика «Агрессивное поведение» (Е. П. Ильин, П. А. Ковалев)

Методика направлена на выявление сдержанности — несдержанности и типа агрессивного поведения.

Инструкция: на каждое утверждение в матрице нужно дать ответы «да» (ставится знак «+») или «нет» (ставится знак «–»).

Вопросы теста

1. Я не могу удержаться от грубых слов, если кто-то не согласен со мной.
2. Иногда я сплетничаю о людях, которых не люблю.
3. Я никогда не раздражаюсь настолько, чтобы кидаться предметами.
4. Я редко даю сдачи, если меня ударят.
5. Подчас я требую в резкой форме, чтобы уважали мои права.
6. От злости я часто про себя посылаю проклятия моему обидчику.
7. Я могу вспомнить случаи, когда я был настолько зол, что хватал попавшуюся под руку вещь и ломал ее.
8. Если я разозлюсь, я могу ударить человека.
9. Если кто-нибудь раздражает меня, я готов сказать все, что о нем думаю.
10. При возникновении конфликта на работе я чаще всего «разряжаюсь» в разговорах с друзьями и близкими.
11. Иногда я выражаю свой гнев тем, что стучу по столу кулаком.
12. Если я должен для защиты своих прав применить физическую силу, то я так и делаю.
13. Когда на меня кричат, я начинаю кричать в ответ.
14. Я часто рассказываю дома о недостатках сослуживцев, которые критикуют меня.
15. С досады я могу пнуть ногой все, что подвернется.
16. В детстве мне нравилось драться.
17. Я часто просто угрожаю людям, хотя и не собираюсь приводить угрозу в исполнение.
18. Я часто про себя обдумываю, что мне надо высказать начальнику, но так и не делаю этого.
19. Я считаю неприличным стучать по столу, даже если человек очень сердит.
20. Если тот, кто взял мою вещь, не отдает ее, я могу применить силу.
21. В споре я часто начинаю сердиться и кричать.
22. Я считаю, что осуждать человека «за глаза» не очень этично.
23. Не было случая, чтобы я со злости что-нибудь сломал.

24. Я никогда не применяю физическую силу для решения спорных вопросов.
25. Даже если я злюсь, я не прибегаю к сильным выражениям.
26. Я не сплетничаю о людях, даже если они мне очень не нравятся.
27. Я могу так рассвирепеть, что буду крушить все подряд.
28. Я не способен ударить человека.
29. Я не умею «поставить человека на место», даже если он этого заслуживает.
30. Иногда я про себя обзываю начальника, если остаюсь недоволен его решением.
31. Мне не нравятся люди, которые вымещают зло на своих детях, раздавая им подзатыльники.
32. Люди, которые постоянно изводят вас, стоят того, чтобы их ударили.
33. Как бы я ни был зол, я стараюсь не оскорблять других.
34. После неприятностей на работе я часто скандалю дома.
35. Когда я раздражаюсь, то, уходя, хлопаю дверьми.
36. Я никогда не любил драться.
37. Я бываю грубоват с людьми, которые мне не нравятся.
38. Если в транспорте мне отдавили ногу, я про себя ругаюсь всякими словами.
39. Я всегда осуждаю родителей, бьющих своих детей только потому, что у них плохое настроение.
40. Лучше убедить человека, чем принуждать его физически.

Матрица для ответов опрашиваемых

№	Да	Нет	№	Да	Нет	№	Да	Нет	№	Да	Нет
1			11			21			31		
2			12			22			32		
3			13			23			33		
4			14			24			34		
5			15			25			35		
6			16			26			36		
7			17			27			37		
8			18			28			38		
9			19			29			39		
10			20			30			40		

Для удобства подсчета набранных баллов целесообразно иметь четыре ключа, которые по размерам и форме точно должны соответствовать опросной матрице, а в месте указанных выше ответов — вырезанные окошечки, где может появиться поставленный опрашиваемым знак («+» или «–»). Подсчитываются как плюсы, так и минусы.

Ключ

Ответы «да» по позициям 1, 5, 9, 13, 17, 21, 37 и «нет» по позициям 25, 29, 33 свидетельствуют о склонности опрашиваемого к прямой вербальной агрессии; ответы «да» по позициям 2, 6, 10, 14, 18, 30, 34, 38 и «нет» по позициям 22, 26 — о склонности к косвенной вербальной агрессии; ответы «да» по позициям 7, 11, 15, 27, 35 и «нет» по позициям 3, 19, 23, 31, 39 — о склонности к косвенной физической агрессии; ответы «да» по позициям 8, 12, 16, 20, 32 и «нет» по позициям 4, 24, 28, 36, 40 — о склонности к прямой физической агрессии.

За каждый из указанных ответов начисляется 1 балл.

Выводы

Чем больше сумма набранных баллов, тем выше у данного человека склонность к агрессии.

Сумма баллов за прямую и косвенную физическую агрессию и прямую вербальную агрессию позволяет судить о несдержанности, если сумма 20 баллов и больше, или сдержанности (выдержке), если сумма 10 баллов и меньше.

Опросник для диагностики структуры эмоциональности в профессионально-педагогической деятельности

Опросник разработан Т. Г. Сырицо на основе методики Л. А. Рабинович.

Инструкция

Перед вами опросник, содержащий различные вопросы, и лист бумаги, на котором предусмотрены четыре варианта ответов на указанные вопросы.

Ваша задача — ответить на каждый из вопросов. Это делается так: вы читаете вопрос, выбираете один из четырех предложенных вариантов ответа («безусловно да», «пожалуй, да», «пожалуй, нет», «безусловно нет»), отражающий ваше мнение.

Поставьте крестик в соответствующей графе в листке для ответов. Отвечая на каждый вопрос, проверяйте, чтобы номер вопроса совпадал с таким же номером в листке для ответов.

Поскольку в разные периоды жизни вы, возможно, отвечали бы на один и тот же вопрос поразному, отвечайте, исходя из того, что характерно для вас сейчас, в настоящее время.

Дальше таким же образом вы поступаете со всеми остальными вопросами, всякий раз тщательно обдумывая, какой из четырех вариантов ответа на каждый вопрос вам больше всего подходит.

Основное условие опроса — ваши добросовестность и искренность.

Если вам непонятна инструкция, прочтите ее еще раз.

Итак, начинайте работу!

Текст опросника

1. Легко ли вам признаться перед родителями учеников в допущенной вами ошибке?
2. Часто ли у вас портится настроение из-за плохой подготовки учащихся к уроку?
3. Можно ли сказать, что перед уроком вы почти всегда чувствуете себя бодрым и веселым?
4. Бывает ли вам страшно ответственности за детей, которая на вас лежит?
5. Испытываете ли вы чувство неудовлетворенности от своей работы с детьми?
6. Если бы ученики над вами нехорошо подшутили, привело бы это вас в состояние гнева?
7. Овладевает ли вами негодование, если родители учеников не выполняют ваши требования?
8. Легко ли вы заражаетесь радостным настроением своих учеников?
9. Можно ли сказать, что вы не верите в свои педагогические способности?
10. Вызывает ли у вас возмущение и негодование поведение современной молодежи?
11. Появляется ли у вас чувство неуверенности в присутствии на уроке члена проверочной комиссии или администрации?
12. Часто ли вы не в состоянии сдержать свои эмоции при негативном поведении учащихся?
13. Приносит ли вам ваша работа много радости?
14. Испытываете ли вы чувство тревоги во время проведения урока?
15. Может ли недостаток содействия вам со стороны администрации вызвать у вас раздражение?
16. Испытываете ли вы робость перед начальством, администрацией школы?
17. Вы охотно организуете в классе веселые, развлекательные мероприятия?
18. Легко ли вас может рассердить непонимание ученика?
19. Производите ли вы на ваших коллег впечатление грустного человека?
20. Вам становится грустно после неудачно проведенных уроков?
21. Вам свойственно чувство удовлетворенности своей профессией?
22. Испытываете ли вы чувство тревоги за свой авторитет перед детьми?
23. Склонны ли вы предаваться невеселым, мрачным мыслям, встречая непонимание со стороны администрации?
24. Ощущаете ли вы некоторую робость перед проведением родительских собраний?
25. Часто ли неудачи в работе приводят вас в отчаянье?
26. Можете ли вы сказать о себе, что вы педагог-оптимист?
27. Вызывает ли у вас чувство тоски собственное бессилие в некоторых вопросах воспитания?
28. Боитесь ли вы выступать перед большой малознакомой аудиторией?

29. Вызывает ли у вас раздражение неподготовленность учащихся к уроку?
30. Если коллега вам нагрубил, хочется ли вам ответить тем же?
31. Боитесь ли вы проявить свою неосведомленность перед детьми?
32. Если вы чувствуете упрямство со стороны ученика, овладевают ли вами раздражение и злость?
33. Часто ли вы испытываете радость в течение рабочего дня?
34. Можете ли вы разделить мнение, что в работе педагога больше радости, чем печали и невзгод?
35. Кажется ли вам, что в будущем работа с детьми будет приносить все больше трудностей и разочарований?
36. Любите ли вы веселую суету и оживление детей вокруг себя?
37. Часто ли вы ощущаете чувство подавленности при подведении итогов вашей педагогической деятельности?
38. Овладевает ли вами раздражение, если, как вам кажется, родители ваших учеников вас не понимают?
39. Испытываете ли вы радость при нахождении общего языка с родителями ваших учеников?
40. Овладевает ли вами гнев так сильно, что вы долго не можете успокоиться?
41. Рискнете ли вы спорить с начальством по серьезным вопросам?
42. Бывает ли у вас чувство страха перед работой с новым для вас коллективом учащихся?

Ключ к методике

Радость. Ответы «да» — вопросы № 3, 8, 13, 17, 21, 26, 33, 34, 36, 39. Ответ «нет» — вопрос № 23.

Гнев. Ответы «да» — вопросы № 6, 7, 10, 12, 15, 18, 29, 30, 32, 38, 40.

Страх. Ответы «да» — вопросы № 4, 11, 14, 16, 22, 24, 28, 31, 42. Ответы «нет» — вопросы № 1, 41.

Печаль. Ответы «да» — вопросы № 2, 5, 9, 19, 20, 23, 25, 27, 35, 37. Ответ «нет» — вопрос № 34.

Количество баллов за каждый ответ: «безусловно, да» — 4, «пожалуй, да» — 3, «пожалуй, нет» — 1, «безусловно, нет» — 0.

Бланк для ответов

№	Безусловно, да	Пожалуй, да	Пожалуй, нет	Безусловно, нет
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				

22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31				
32				
33				
34				
35				
36				
37				
38				
39				
40				
41				
42				

Методики диагностики профессионального выгорания (сгорания)

Методика «Диагностика уровня эмоционального выгорания» (В. В. Бойко)

Эмоциональное выгорание у профессионалов представляет собой один из защитных механизмов, выражающийся в определенном эмоциональном отношении к своей профессиональной деятельности. Оно связано с психической усталостью человека, длительное время выполняющего одну и ту же работу, которая приводит к снижению силы мотива и меньшей эмоциональной реакции на различные рабочие ситуации (т. е. к равнодушию).

Инструкция

Вам предлагается ряд утверждений, по каждому выскажите свое мнение. Если вы согласны с утверждением, поставьте около соответствующего ему номера в бланке для ответов знак «+» («да»), если не согласны — то знак «–» («нет»).

№	Да	Нет

Текст опросника

1. Организационные недостатки на работе постоянно заставляют нервничать, переживать, напрягаться.
2. Сегодня я доволен своей профессией не меньше, чем в начале карьеры.
3. Я ошибся в выборе профессии или профиля деятельности (занимаю не свое место).
4. Меня беспокоит то, что я стал хуже работать (менее продуктивно, медленно).
5. Теплота взаимодействия с партнерами очень зависит от моего настроения — хорошего или плохого.
6. От меня как профессионала мало зависит благополучие партнеров.

7. Когда я прихожу с работы домой, то некоторое время (часа 2–3) мне хочется побыть одному, чтобы со мной никто не общался.
8. Когда я чувствую усталость или напряжение, то стараюсь поскорее «свернуть» дело.
9. Мне кажется, что эмоционально я не могу дать партнерам того, что требует профессиональный долг.
10. Моя работа притупляет эмоции.
11. Я откровенно устал от проблем, с которыми приходится иметь дело на работе.
12. Бывает, что я плохо засыпаю (сплю) из-за переживаний, связанных с работой.
13. Взаимодействие с партнерами требует от меня большого напряжения.
14. Работа приносит мне все меньше удовлетворения.
15. Я бы сменил место работы, если бы представилась возможность.
16. Меня часто расстраивает то, что я не могу должным образом оказать партнеру профессиональную поддержку, услугу, помощь.
17. Мне всегда удается предотвратить влияние плохого строения на деловые контакты.
18. Меня очень огорчает, если что-то не ладится в отношениях с деловым партнером.
19. Я настолько устаю на работе, что дома стараюсь общаться как можно меньше.
20. Из-за нехватки времени, усталости или напряжения часто уделяю внимание партнеру меньше, чем положено.
21. Иногда самые обычные ситуации общения на работе вызывают раздражение.
22. Я спокойно воспринимаю обоснованные претензии партнеров.
23. Общение с партнерами побудило меня сторониться людей.
24. При воспоминании о некоторых коллегах по работе или партнерах у меня портится настроение.
25. Конфликты или разногласия с коллегами отнимают много сил и эмоций.
26. Мне все труднее устанавливать или поддерживать контакты с деловыми партнерами.
27. Обстановка на работе мне кажется очень трудной, сложной.
28. У меня часто возникают тревожные ожидания, связанные с работой: что-то должно случиться, как бы не допустить ошибки, смогу ли сделать все как надо, не сократят ли и т. п.
29. Если партнер мне неприятен, я стараюсь ограничить время общения с ним или меньше уделять ему внимания.
30. В общении на работе я придерживаюсь принципа «не делай людям добра, не получишь и зла».
31. Я охотно рассказываю домашним о своей работе.
32. Бывают дни, когда мое эмоциональное состояние плохо сказывается на результатах работы (меньше делаю, снижается качество, случаются конфликты).
33. Порой я чувствую, что надо проявить к партнеру эмоциональную отзывчивость, но не могу.
34. Я очень переживаю за свою работу.
35. Партнерам по работе отдаешь внимания и заботы больше, чем получаешь от них признательности.
36. При мысли о работе мне обычно становится не по себе: начинает колоть в области сердца, повышается давление, появляется головная боль.
37. У меня хорошие (вполне удовлетворительные) отношения с непосредственным руководителем.
38. Я часто радуюсь, видя, что моя работа приносит пользу людям.
39. В последнее время (или как всегда) меня преследуют неудачи в работе.
40. Некоторые стороны (факты) моей работы вызывают глубокое разочарование, повергают в уныние.
41. Бывают дни, когда контакты с партнерами складываются хуже, чем обычно.
42. Я разделяю деловых партнеров (субъектов деятельности) на «хороших» и «плохих».
43. Усталость от работы приводит к тому, что я стараюсь сократить общение с друзьями и знакомыми.
44. Я обычно проявляю интерес к личности партнера помимо того, что касается дела.

45. Обычно я прихожу на работу отдохнувшим, со свежими силами, в хорошем настроении.
46. Я иногда ловлю себя на том, что работаю с партнерами автоматически, без души.
47. По работе встречаются настолько неприятные люди, что невольно желаешь им чего-нибудь плохого.
48. После общения с неприятными партнерами у меня бывает ухудшение физического или психического самочувствия.
49. На работе я испытываю постоянные физические или психологические перегрузки.
50. Успехи в работе вдохновляют меня.
51. Ситуация на работе, в которой я оказался, кажется безысходной (почти безысходной).
52. Я потерял покой из-за работы.
53. На протяжении последнего года была жалоба (были жалобы) в мой адрес со стороны партнера (партнеров).
54. Мне удается беречь нервы благодаря тому, что многое из происходящего с партнерами я не принимаю близко к сердцу.
55. Я часто с работы приношу домой отрицательные эмоции.
56. Я часто работаю через силу.
57. Прежде я был более отзывчивым и внимательным к партнерам, чем теперь.
58. В работе с людьми я руководствуюсь принципом «не трать нервы, береги здоровье».
59. Иногда иду на работу с тяжелым чувством: как все надоело, никого бы не видеть и не слышать.
60. После напряженного рабочего дня я чувствую недомогание.
61. Контингент партнеров, с которым я работаю, очень трудный.
62. Иногда мне кажется, что результаты моей работы не стоят тех усилий, которые я затрачиваю.
63. Если бы мне повезло с работой, я был бы более счастлив.
64. Я в отчаянии из-за того, что на работе у меня серьезные проблемы.
65. Иногда я поступаю со своими партнерами так, как не хотел бы, чтобы поступали со мной.
66. Я осуждаю партнеров, которые рассчитывают на особое снисхождение, внимание.
67. Чаще всего после рабочего дня у меня нет сил заниматься домашними делами.
68. Обычно я тороплю время: скорей бы рабочий день кончился.
69. Состояние, просьбы, потребности партнеров обычно меня искренне волнуют.
70. Работая с людьми, я обычно как бы ставлю экран, защищающий от чужих страданий и отрицательных эмоций.
71. Работа с людьми (партнерами) очень разочаровала меня.
72. Чтобы восстановить силы, я часто принимаю лекарства.
73. Как правило, мой рабочий день проходит спокойно и легко.
74. Мои требования к выполняемой работе выше, чем то, чего я достигаю в силу обстоятельств.
75. Моя карьера сложилась удачно.
76. Я очень нервничаю из-за всего, что связано с работой.
77. Некоторых из своих постоянных партнеров я не хотел бы видеть и слышать.
78. Я одобряю коллег, которые полностью посвящают себя людям (партнерам), забывая о собственных интересах.
79. Моя усталость на работе обычно мало сказывается (никак не сказывается) на общении с домашними и друзьями.
80. Если предоставляется случай, я уделяю партнеру меньше внимания, но так, чтобы он этого не заметил.
81. Меня часто подводят нервы в общении с людьми на работе.
82. Ко всему (почти ко всему), что происходит на работе, я утратил интерес, живое чувство.
83. Работа с людьми плохо повлияла на меня как профессионала — обозлила, сделала нервным, притупила эмоции.
84. Работа с людьми явно подрывает мое здоровье.

Обработка данных

Каждый вариант ответа предварительно оценивается компетентными судьями тем или иным числом баллов и указывается в «ключе» рядом с номером суждения в скобках. Это сделано потому, что признаки, включенные в симптом, имеют разное значение в определении его тяжести. Максимальную оценку — 10 баллов получает от судей признак, наиболее показательный для симптома.

В соответствии с ключом осуществляются следующие подсчеты: 1) определяется сумма баллов раздельно для каждого из двенадцати симптомов выгорания; 2) подсчитывается сумма показателей симптомов для каждой из трех фаз формирования выгорания; 3) находится итоговый показатель синдрома эмоционального выгорания — сумма показателей всех двенадцати симптомов.

«Напряжение»

1. Переживание психотравмирующих обстоятельств: + 1 (2), + 13 (3), + 25 (2), –37 (3), + 49 (10); + 61 (5), –73 (5).
2. Удовлетворенность собой: –2 (3), + 14 (2), + 26 (2), –38 (10), –50 (5), + 62 (5), + 74 (3).
3. «Загнанность в клетку»: + 3 (10), + 15 (5), + 27 (2), + 39 (2), + 51 (5), + 63 (1), – 75 (5).
4. Тревога и депрессия: + 4 (2), + 16 (3), + 28 (5), + 40 (5), + 52 (10), + 64 (2), + 76 (3).

«Резистенция»

1. Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование: + 5 (5), – 17 (3), + 29 (10), + 41 (2), + 53 (2), + 65 (3), + 77 (5).
2. Эмоционально-нравственная дезориентация: + 6 (10), –18 (3), + 30 (3), + 42 (5), + 54 (2), + 66 (2), –78 (5).
3. Расширение сферы экономии эмоций: + 7 (2), + 19 (10), – 31 (2), + 43 (5), + 55 (3), + 67 (3), – 79 (5).
4. Редукция профессиональных обязанностей: + 8 (5), + 20 (5), + 32 (2), –44 (2), + 56 (3), + 68 (3), + 80 (10).

«Истощение»

1. Эмоциональный дефицит: + 9 (3), + 21 (2), + 33 (5), –45 (5), + 57 (3), – 69 (10), + 81 (2).
2. Эмоциональная отстраненность: + 10 (2), + 22 (3), – 34 (2), + 46 (3), + 58 (5), + 70 (5), + 82 (10).
3. Личностная отстраненность (деперсонализация): + 11 (5), + 23 (3), + 35 (3), + 47 (5), + 59 (5), + 72 (2), + 83 (10).
4. Психосоматические и психовегетативные нарушения: + 12 (3), + 24 (2), + 36 (5), + 48 (3), + 60 (2), + 72 (10), + 84 (5).

Интерпретация результатов

Предложенная методика дает подробную картину синдрома эмоционального выгорания. Прежде всего надо обратить внимание на отдельно взятые симптомы. Показатель выраженности каждого симптома колеблется в пределах от 0 до 30 баллов:

9 и менее баллов — несложившийся симптом;

10–15 баллов — складывающийся симптом;

16 и более — сложившийся.

Симптомы с показателями 20 и более баллов относятся к доминирующим в фазе или во всем синдроме эмоционального выгорания».

Методика позволяет увидеть ведущие симптомы выгорания. Существенно важно отметить, к какой фазе формирования стресса относятся доминирующие симптомы и в какой фазе их наибольшее число.

Дальнейший шаг в интерпретации результатов опроса — осмысление показателей фаз развития стресса — «напряжение», «резистенция» и «истощение». В каждой из них оценка возможна в пределах от 0 до 120 баллов. Однако сопоставление баллов, полученных для фаз, неправомерно, ибо не свидетельствует об их относительной роли или вкладе в синдром. Дело в том, что измеряемые в них явления существенно разные — реакция на внешние и внутренние факторы, приемы психологической защиты, состояние нервной системы. По количественным показателям правомерно судить только о том, насколько каждая фаза сформировалась, какая фаза сформировалась в большей или меньшей степени:

36 и менее баллов — фаза не сформировалась;

37–60 баллов — фаза в стадии формирования;

61 и более баллов — сформировавшаяся фаза.

Оперируя смысловым содержанием и количественными показателями, подсчитанными для разных фаз формирования синдрома выгорания, можно дать достаточно объемную характеристику личности и, что не менее важно, наметить индивидуальные меры профилактики и психокоррекции. Освещаются следующие вопросы:

- какие симптомы доминируют;
- какими сложившимися и доминирующими симптомами сопровождается истощение;
- объяснимо ли истощение (если оно выявлено) факторами профессиональной деятельности, вошедшими в симптоматику выгорания, или субъективными факторами;
- какой симптом (какие симптомы) более всего отягощают эмоциональное состояние личности;
- в каких направлениях надо влиять на производственную обстановку, чтобы снизить нервное напряжение;
- какие признаки и аспекты поведения самой личности подлежат коррекции, чтобы эмоциональное выгорание не наносило ущерба ей, профессиональной деятельности и партнерам.

Опросник на выгорание MBI

Авторами методики (опросника) являются американские психологи К. Маслач и С. Джексон. Она предназначена для измерения степени выгорания в профессиях типа «человек — человек». Данный вариант адаптирован Н. Е. Водопьяновой.

Инструкция

Ответьте, пожалуйста, как часто вы испытываете чувства, перечисленные ниже в опроснике. Для этого на бланке для ответов отметьте по каждому пункту позицию, которая соответствует частоте ваших мыслей и переживаний: «никогда», «очень редко», «иногда», «часто», «очень часто», «каждый день».

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
12	**13**	**14**	**15**	**16**	**17**	**18**	**19**	**20**	**21**	**22**

Текст опросника

1. Я чувствую себя эмоционально опустошенным.
2. После работы я чувствую себя как «выжатый лимон».
3. Утром я чувствую усталость и нежелание идти на работу.
4. Я хорошо понимаю, что чувствуют мои подчиненные и коллеги, и стараюсь учитывать это в интересах дела.
5. Я чувствую, что общаюсь с некоторыми подчиненными и коллегами, как с предметами (без теплоты и расположения к ним).
6. После работы на некоторое время хочется уединиться от всех и всего.
7. Я умею находить правильное решение в конфликтных ситуациях, возникающих при общении с коллегами.
8. Я чувствую угнетенность и апатию.
9. Я уверен, что моя работа нужна людям.
10. В последнее время я стал более «черствым» по отношению к тем, с кем работаю.
11. Я замечаю, что моя работа ожесточает меня.
12. У меня много планов на будущее, и я верю в их осуществление.
13. Моя работа все больше меня разочаровывает.
14. Мне кажется, что я слишком много работаю.
15. Бывает, что мне действительно безразлично то, что происходит с некоторыми моими подчиненными и коллегами.
16. Мне хочется уединиться и отдохнуть от всего и всех.
17. Я легко могу создать атмосферу доброжелательности и сотрудничества в коллективе.

18. Во время работы я чувствую приятное оживление.
19. Благодаря своей работе я уже сделал в жизни много действительно ценного.
20. Я чувствую равнодушие и потерю интереса ко многому, что радовало меня в моей работе.
21. На работе я спокойно справляюсь с эмоциональными проблемами.
22. В последнее время мне кажется, что коллеги и подчиненные все чаще перекладывают на меня груз своих проблем и обязанностей.

Обработка результатов

Опросник имеет три шкалы: эмоциональное истощение (девять утверждений), деперсонализация (пять утверждений) и редукция личных достижений (восемь утверждений). Ответы испытуемого оцениваются:

0 баллов — «никогда»;
1 балл — «очень редко»;
3 балла — «иногда»;
4 балла — «часто»;
5 баллов — «очень часто»;
6 баллов — «каждый день».

Ключ

Ниже перечисляются шкалы и соответствующие им пункты опросника.

Эмоциональное истощение — ответы «да» по пунктам 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20 (максимальная сумма баллов — 54).

Деперсонализация — ответы «да» по пунктам 5, 10, 11, 15, 22 (максимальная сумма баллов — 30).

Редукция личных достижений — ответы «да» по пунктам 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21 (максимальная сумма баллов — 48).

Выводы

Чем больше сумма баллов по каждой шкале в отдельности, тем больше у обследованного выражены различные стороны выгорания. О тяжести выгорания можно судить по сумме баллов всех шкал.

II. Методики изучения психологических особенностей воспитанников и учащихся

Лист оценки школьника[1]

Инструкция

Отметьте на бланке наличие той или иной характеристики школьника каким-либо знаком. Сопоставьте отмеченные характеристики с точки зрения отношения ученика к пребыванию в школе, к учебе, к классному коллективу, а также наличия коммуникативных и лидерских качеств.

Бережно относится к школьным учебникам	
В устных ответах показывает результаты хуже, чем в письменных	
В школе пребывает в хорошем настроении	
Всегда готов (готова) помочь своим одноклассникам	
Не обращается за подсказками к одноклассникам	
С удовольствием решает задачи повышенной сложности	
Всегда следит за изложением материала учителем	
Делится с одноклассниками всеми своими идеями	
Способен (способна) к руководству другими	
Коллективист	

[1] Из статьи: *Литаврина О. Б., Панкина В. В., Кондаков И. М.* Исследование особенностей «имплицитных теорий личности» в школьном возрасте // Психологическая наука и образование. 2003. № 3.

Окончание табл.

Жалуется на усталость от школьных занятий	
«Задает тон» другим	
Имеет много школьных друзей	
Всегда в хорошем настроении	
С удовольствием отвечает перед всем классом	
Интересен (интересна) для одноклассников	
Настойчив (настойчива)	
Не проявляет интереса к обучению	
Общителен (общительна)	
Относится к учебе положительно	
Любит участвовать в общественной работе класса	
Школьные принадлежности всегда тщательно разложены	
Печален (печальна)	
Часто отказывается от выполнения сложных заданий	
Старателен (старательна)	
Видно, что ему (ей) страшно отвечать перед всем классом	
Проявляет интерес к школьной учебе	
Обычно не тратит время на повторение учебного материала	
Прилежен (прилежна)	
С радостью посещает школу	
Сильно смущается, когда надо отвечать перед всем классом	
Старается выучить весь школьный материал	
Умен (умна)	
Хорошо чувствует себя в коллективной работе	
На уроке часто имеет скучающий вид	

***

Приводимые ниже методики взяты из кн.: *Урунтаева Г. А., Афонькина Ю. А.* Практикум по детской психологии. М., 1995.

Методика «Изучение соподчинения мотивов ребенком»

Подготовка исследования: подбираются яркие, красочные игрушки.

Проведение исследования

Исследование проводится индивидуально с детьми 3–7 лет и включает пять серий. В первых четырех сериях предлагаемое соподчинение мотивов опосредовано взрослым, а в пятой — содержанием самой деятельности.

1. Ребенку предлагают непривлекательное занятие, например расставить стулья, и обещают дать после этого новую игрушку.
2. Ребенку предлагают непривлекательное занятие и подробно рассказывают ему о той игрушке, которую он получит после выполнения работы.
3. Ребенку предлагают непривлекательное занятие и показывают игрушку, которую он получит после окончания работы. Затем игрушку убирают.
4. Ребенку предлагают непривлекательное занятие, показывают игрушку, которую он получит после окончания работы, и ставят ее в доступном для него месте. Подчеркивают при этом, что взять ее можно только после завершения работы.
5. Ребенку предлагают увлекательную игру, но после того, как он закончит выполнять непривлекательное действие.

Выводы

Анализируют поведение ребенка в каждой серии (с увеличением номера серии возрастает для ребенка соблазн овладеть игрушкой или, как в пятой серии, участвовать в увлекательной игре), качество его работы, соподчинение мотивов в зависимости от ситуации и возраста.

Если ребенок выполняет задание, несмотря на соблазн, то у него развит произвольный механизм соподчинения мотивов — и тем в большей степени, чем в более конфликтной для него (соблазнительной) ситуации он оказывается.

Методика «Изучение мотивов поведения ребенка в ситуации выбора»

Методика поможет выявить у ребенка преобладание личной или общественной направленности.

Подготовка исследования

Исследование состоит из двух серий. Перед первой серией необходимо подобрать несколько игрушек, интересных для старшего дошкольника, и продумать малоинтересную для ребенка, но нужную для других людей деятельность (например, разложить по коробочкам полоски бумаги разной ширины).

Для второй серии необходимо приготовить мел, нарисовать на бумаге два круга диаметром не менее 50 см с расстоянием между ними 20 см; над первым кругом нарисовать одного человека, над вторым — трех.

Проведение исследования

Первая серия. Испытуемых ставят в конфликтную ситуацию — они должны сделать выбор: заняться малопривлекательным делом или поиграть интересными игрушками. Эксперимент проводится индивидуально, с каждым ребенком отдельно.

Вторая серия. Участвуют те же дети, объединенные в две группы (с учетом желания детей). Проводится соревнование на точность попадания мячом в цель. Дается инструкция: «Каждый член команды может бросить мяч пять раз. Если он бросит мяч в левый круг (над которым нарисован один человек), то очки идут в его пользу, если в правый — в пользу команды; если мяч не попадает в цель, можно, по желанию, вычитать очки или из личных, или из командных». Перед каждым броском экспериментатор спрашивает ребенка, в какой круг он бросит мяч.

Обработка данных

Подсчитывается, сколько детей в первой и второй сериях проявляли личную мотивацию сколько — общественную. Результаты сводятся в таблицу. Определяется, насколько эти виды мотивации устойчивы, в какой степени общественная мотивация зависит от характера экспериментальной ситуации. При этом учитывается, что в первой серии ребенок делает выбор индивидуально, а во второй — в присутствии сверстников.

Выводы

Если ребенок сделает выбор в пользу малопривлекательного дела или будет бросать мяч в «командный» круг, значит, у него уже имеется преобладание общественной направленности мотивации. В противном случае следует говорить о преобладании личной направленности мотивации.

Методика «Изучение действенности общественного и личного мотива дошкольников»

Подготовка исследования: приготовить скорлупу грецкого ореха, цветную бумагу.

Проведение исследования

Эксперимент, состоящий из двух серий, проводится с детьми 5–7 лет.

Первая серия. Экспериментатор учит детей делать лодочки из скорлупы грецкого ореха, затем предлагает взять их домой и поиграть с ними в воде. После этого проводит повторное занятие с тем же материалом: «Давайте сделаем лодочки для малышей. Они любят пускать их, а мастерить не умеют. Но, если хотите, можете сделать лодочки и оставить их себе». В конце занятия тем, кто решил подарить игрушку, индивидуально задается вопрос: «Почему ты хочешь подарить лодочку малышам?»

Вторая серия. Экспериментатор учит детей делать вертушку. Он говорит: «Сделанные игрушки вы можете подарить малышам, им это доставит большое удовольствие. А можете оставить себе». Если ребенок пытается пойти на компромисс («можно, я две сделаю?»), нужно сказать, что больше нет материала и он должен сам решить, кому достанется игрушка.

Обработка результатов

По сериям подсчитывается количество детей, решивших подарить игрушку малышам (действуют по общественному мотиву) и оставивших ее себе (действуют по личному мотиву). Результаты можно оформить в виде таблицы.

Методика «Изучение мотивов взаимодействия ребенка со взрослыми»

Подготовка исследования: необходимо сконструировать «телевизор» в виде ширмы с раздвигающимися занавесками и «панель управления».

Проведение исследования

Исследование проводится индивидуально с детьми 2–7 лет. Ребенка приглашают в отдельную комнату поиграть в «телевизор». На «панели» расположены пять кнопок, обозначающих различные варианты взаимодействия со взрослым. Ребенок может сам «включать» наиболее интересную для него «программу». Ему предлагаются следующие варианты:

- посмотреть на заводную игрушку (которая появится на «экране»);
- посмотреть на взрослого (который улыбнется и, протянув руку из «экрана», погладит ребенка);
- поиграть вместе со взрослым в игрушку (которую взрослый выкатит из-за «экрана»);
- прослушать сказку, которую расскажет появляющийся на «экране» взрослый;
- побеседовать со взрослым на одну из предложенных тем, касающихся самого ребенка и его жизни.

Выводы

В соответствии с высказанным ребенком предпочтением экспериментатор делает выводы о ведущих мотивах взаимодействия со взрослыми, а именно: получение новых впечатлений, ласка взрослого, совместная игра, слушание сказки, беседы на личные темы.

Методика «Изучение мотивов деятельности дошкольника»

Подготовка исследования: приготовить необходимые материалы для изготовления флажков и салфеток. Предварительно дети должны быть обучены операциям, которые потребуются в процессе выполнения заданий.

Проведение исследования

Детям предлагают через определенные промежутки времени выполнить одну и ту же работу, назначение результатов которой каждый раз меняется. Нужно изготовить два предмета из полотна: флажок и салфетку. Перед выполнением задания с детьми договариваются, что они будут делать, для чего и кому предназначены продукты их труда. Одно и то же задание предлагается выполнить при разном целевом содержании мотива:

- сделать подарок маме;
- сделать подарок малышам;
- подготовиться к предстоящей игре со сверстниками;
- приготовить заготовки для игры в «мастерскую».

Таким образом, каждому ребенку предлагается сделать четыре флажка и четыре салфетки.

Фиксируется, при каких мотивах ребенок взялся за выполнение задания, а при каких — нет, с каким желанием он выполнял задание при том или ином мотиве. Из этого делается вывод о том, какой из мотивов (мотиваторов) более значим для ребенка.

Методики изучения мотивации учебной деятельности и поведения детей[1]

Методика «Определение доминирования познавательного или игрового мотивов ребенка»

Проведение исследования

Ребенка приглашают в комнату, где на столиках выставлены обычные, не слишком привлекательные игрушки, и предлагают ему в течение минуты рассмотреть их. Затем экспериментатор подзывает

[1] Из кн.: *Урунтаева Г. А., Афонькина Ю. А.* Практикум по детской психологии. М., 1995; *Ильина М. Н.* Подготовка к школе. Развивающие упражнения и тесты. СПб., 1998.

его к себе и предлагает послушать сказку. Ребенку читают интересную (для его возраста) сказку, которую он раньше не слышал. На самом интересном месте чтение прерывается и экспериментатор спрашивает испытуемого, что ему в данный момент больше хочется: поиграть с выставленными на столе игрушками или дослушать сказку до конца.

Текстовый материал

Сказка «Почему зайцы зимой белые шубки носят»

Повстречались как-то в лесу Мороз и Заяц. Мороз расхвастался:

— Я самый сильный в лесу. Любого одолею, заморожу, в сосульку превращу.

— Не хвастай, Мороз Васильевич, не одолеешь! — говорит Заяц.

— Нет, одолею!

— Нет, не одолеешь! — стоит на своем Заяц.

Спорили они, спорили, и надумал Мороз заморозить Зайца. И говорит:

— Давай, Заяц, об заклад биться, что я тебя одолею.

— Давай, согласился Заяц. (*Здесь чтение прерывается*).

Принялся тут Мороз Зайца морозить. Стужу-холод напустил, ледяным ветром закружил. А Заяц во всю прыть бегать да скакать взялся. На бегу-то не холодно. А то катается по снегу, да поет:

Князю тепло,
Князю жарко!
Греет, горит —
Солнышко ярко!

Стал уставать Мороз, думает: «До чего ж крепкий Заяц!» А сам еще сильнее лютует, такого холода напустил, что кора на деревьях лопается, пни трещат. А зайцу все нипочем — то на гору бегом, то с горы кувырком, то чертогоном по лугу носится.

Совсем из силы Мороз выбился, а Заяц и не думает замерзать. Отступился Мороз от Зайца:

— Разве тебя, Косой, заморозишь — ловок да прыток ты больно!

Подарил Мороз Зайцу белую шубку. С той поры все зайцы зимой ходят в белых шубках.

Выводы

Дети с выраженным познавательным интересом обычно предпочитают дослушать сказку. Дети со слабой познавательной потребностью предпочитают поиграть. Но игра их, как правило, носит манипулятивный характер: то за одно возьмутся, то за другое.

Методика «Определение у старших дошкольников сформированности внутренней позиции школьника»

Инструкция

Задайте ребенку вопросы и попросите дать ответы (ответы следует записать).

1. Ты хочешь идти в школу?
2. Ты хочешь еще на год остаться в детском саду (дома)?
3. Какие занятия тебе больше всего нравятся? Почему?
4. Ты любишь, когда тебе читают книжки?
5. Ты сам просишь, чтобы тебе почитали книжку?
6. Почему ты хочешь идти в школу?
7. Тебе нравятся школьная форма и школьные принадлежности?
8. Если тебе дома разрешат носить школьную форму и пользоваться школьными принадлежностями, а в школу разрешат не ходить, то это тебя устроит? Почему?
9. Если мы будем сейчас играть в школу, то кем ты хочешь быть: учеником или учителем?
10. Во время игры в школу что у нас будет длиннее — урок или перемена?

Обработка результатов и выводы

Учитываются все ответы, кроме 6 и 7. При сформированной внутренней позиции школьника ответы на вопросы должны звучать приблизительно следующим образом:

1. Хочу идти в школу.
2. Не хочу еще на год остаться в детском саду (дома).
3. Те занятия, на которых учили (буквы, цифры и т. д.).

4. Люблю, когда мне читают книжки.
5. Сам прошу, чтобы мне почитали.
8. Нет, не устроит, хочу ходить в школу.
9. Хочу быть учеником.
10. Пусть будет длиннее урок.

Методика «Веселый — грустный» для оценки эмоционального отношения к предстоящему процессу обучения в школе

Проведение исследования

На рисунках изображены дети в различных ситуациях, связанных со школой и учением. Содержание рисунков:

- дети идут в школу, а один ребенок смотрит на них из окна;
- ученик у доски отвечает урок, рядом стоит учительница;
- дети в классе во время урока;
- ученик в школьном коридоре разговаривает с учительницей;
- ребенок дома, готовит уроки;
- ученик в школьном вестибюле вблизи раздевалки.

На всех картинках нет лиц, вместо них кружочки.

Попросите ребенка описать, какое, по его мнению, должно быть выражение лица у детей на картинках — веселое или грустное, — и объяснить, почему. Желательно мальчикам предложить картинки с изображением мальчиков, девочкам — с изображением девочек.

Обычно дети охотно отвечают на вопросы, но если ребенок говорит: «Не знаю», то в этом случае ему нужно задать дополнительные вопросы: «Как ты думаешь, что здесь вообще происходит? Кто это нарисован?» и т. п.

Выводы

Эмоционально неблагополучными, тревожными считаются ответы примерно такого содержания:

- у мальчика, который смотрит из окна, очень грустное лицо, так как он плохо учился и его наказали;
- мальчика вызвали к доске отвечать урок, а он не подготовился, не знает, что говорить, поэтому у него грустное лицо;
- у этого мальчика грустное лицо, так как учительница поставила ему двойку;
- мальчика ругают за плохое поведение, поэтому он такой грустный;
- мальчик выполняет домашнее задание, но задано очень много, и он боится, что не успеет все сделать, поэтому он грустный;
- мальчик грустный, он опоздал в школу, теперь его будут ругать.

Ответы, в которых описывается веселый или серьезный ребенок, отражают позитивную настроенность и оцениваются как эмоционально благополучные.

Если ребенок (испытуемый) дает 5–6 тревожных ответов, то это свидетельствует о том, что он болезненно относится к предстоящему поступлению в школу, для него этот этап в жизни связан с сильными эмоциональными переживаниями.

Методика «Кому что подходит?» для оценки эмоционального отношения к школе

Проведение исследования

Предложите ребенку поиграть в такую игру: «Сейчас я буду называть пары слов, например “хороший — плохой”, а ты должен сказать, кому в большей степени подходит каждое из них — школьнику или дошкольнику?»

Или второй вариант игры. Попросите разложить заранее заготовленные карточки с написанными на них словами: одну карточку ребенок, по желанию, может положить в ранец (портфель, сумку), другую — в коробку с игрушками.

Пары слов с прилагательными-антонимами: большой — маленький; взрослый — детский; веселый — грустный; быстрый — медленный; чистый — грязный; сладкий — горький; гладкий — колючий;

больной — здоровый; теплый — холодный; активный — пассивный; добрый — злой; смелый — трусливый; бодрый — усталый; сильный — слабый; светлый — темный.

Выводы

Общее положительное отношение к процессу обучения в школе оценивается по преобладающему количеству карточек с прилагательными, имеющими положительную эмоциональную окраску, которые ребенок относит к школьной жизни, т. е. положил в ранец.

Методика «Представь себе…» для оценки направленности ребенка на процесс обучения в школе

Проведение исследования

Предложите ребенку поиграть в такую игру: «Я расскажу тебе разные истории, которые будут начинаться со слов "представь себе", а ты будешь заканчивать эти истории, представляя себя главным героем».

История первая

Представь себе, что тебе скажут: «Ты еще очень маленький, и будет лучше, если еще один год ты походишь в детский сад или посидишь дома, а в школу потом пойдешь». Что ты ответишь?

История вторая

Представь себе, что первого сентября все дети из вашей группы пошли в школу, а ты остался дома и тебе не нужно никуда идти. Ни в детский сад, ни в школу. Чем бы ты стал заниматься? Что бы ты стал делать в то время, когда другие дети учатся в школе?

История третья

Представь себе, что есть две школы. В одной школе дети каждый день учатся читать, писать, считать, а в другой школе — уроки пения, рисования, танцев. Какую бы школу ты выбрал?

История четвертая

Снова представь себе, что можно выбрать школу. В одной школе нужно тихо сидеть на уроке, нельзя разговаривать, нужно выполнять задания, которые дает учительница. В другой же школе, наоборот, полная свобода, каждый делает что хочет — можно разговаривать на уроке, не выполнять заданий, а если не нравится, можно уйти домой, и никто не будет тебя ругать. Какую бы ты выбрал школу?

История пятая

Представь себе, что появилась возможность обучать тебя не в школе, а дома. То есть тебе не надо будет ходить в школу, а, наоборот, к тебе домой будет приходить учительница и учить тебя чтению, письму, математике. Что бы ты ответил на такое предложение?

История шестая

Представь себе, что ты уже ходишь в школу, у тебя все очень хорошо получается и учительница тебя хвалит. Однажды она предлагает тебе за хорошую учебу вместо пятерки шоколадку. Что ты выберешь — шоколадку или пятерку?

Выводы

Показатели сформированности социальной позиции школьника:

- отказ от предложения еще год посещать детский сад или оставаться дома;
- направленность на учебную деятельность, даже если необязательно посещать школу;
- отказ от школы, в которой дети не учатся, а только развлекаются;
- предпочтение школы с определенными правилами;
- ориентация на обучение в группе, классе;
- выбор отметки как формы оценки учебной работы.

Если таких ответов больше половины, то это свидетельствует о положительной мотивации ребенка к обучению в школе.

Методика «Тройные сравнения» для изучения мотивов учения[1]

Цель методики: установить наличие у ученика внешних и внутренних мотивов (факторов) учения, их направленность и силу. Речь в методике идет о задачах, однако имеются в виду не только математические задачи, но и задачи-задания по любому предмету.

---

[1] Из кн.: *Фридман Л. М., Пушкина Т. А., Каплунович И. Я.* Изучение личности учащегося и ученических коллективов. М., 1988.

Проведение исследования

Учитель в начале урока говорит учащимся: «Каждый должен по своему усмотрению выбрать из таблицы с двенадцатью задачами, имеющейся на доске, любое количество задач, записать их номера на листочке и сдать его мне. Взамен я дам эти задачи, которые вы и должны решить на уроке. Учтите, что каждая задача оценена в баллах (от 2 до 5) по трем признакам: проблемность, сложность и полезность. Под проблемностью следует понимать наличие в содержании задачи нового вопроса, нового подхода к решению, новой ситуации, а под полезностью — насколько решение ее поможет в усвоении и закреплении изучаемого материала [естественно, ученик делает выбор на основании того, что он считает наиболее важным для себя — полезность, новизну или возможность решить трудную задачу, испытать себя. — *Е. И.*]. Чем выше балл, тем больше уровень соответствующего признака».

Таблица с номерами задач и соотношением баллов по трем признакам

Номер задачи	Оценка задач по уровню		
	проблемность (новизна)	сложность	полезность
1	5	4	4
2	5	4	2
3	5	3	4
4	2	3	3
5	4	5	4
6	4	5	2
7	2	5	4
8	3	2	5
9	4	4	3
10	4	3	5
11	3	2	5
12	3	3	2

После того как все ученики сдадут учителю листки с номерами выбранных задач, он дает им соответствующие задачи.

Обработка результатов

При обработке результатов учитывается лишь выбор задач учащимся, а не их решение (поэтому и подбираются обычные, рядовые задачи-упражнения). Сила внутреннего мотива учения по данному предмету подсчитывается по формуле

$$E = \frac{aj + bj - cj}{n},$$

где a_i, b_i, c_i — баллы соответственно по проблемности, сложности и полезности выбранной учеником задачи, а n — общее число выбранных им задач.

Оценки задач в таблице подобраны таким образом, что

$a + b - c \geq 4$ при $i = 1, 2, 3, 5, 6, 12$ и

$a + b - c < 4$ при $i = 4, 7, 8, 9, 10, 11$.

Пример

Ученик А. выбрал пять задач (1, 7, 8, 10, 11), считая, что важнее решать задачи, полезные для закрепления изучаемого материала. В соответствии с таблицей он получил: 5 (5 + 4 – 4) + 3 (2 + 5 – 4) + + 0 (3 + 2 – 5) + 2 (4 + 3 – 5) + 0 (3 + 2 – 5) баллов, что в сумме дает 10 баллов. Делим эту сумму на количество выбранных задач и получаем в среднем $E = 2{,}0$ баллам.

Выводы

Можно считать, что при $E \geq 4$ не только достаточно высока сила учебно-познавательных мотивов, но высока и их устойчивость. При $E < 4$ устойчивость внутренних мотивов сомнительна.

Примечание. По нашему мнению, следует иметь в виду, что при проведении данной диагностики возможно вмешательство такого фактора, как уровень притязаний ученика, который может выбрать

задачи исходя из критерия престижности. Не зная, как будут вестись подсчеты, он может исходить из максимально возможной суммы баллов, которую можно набрать по задаче, если суммировать по всем трем признакам (так, выбрав задачу 1, он мог бы получить, исходя из своих предположений, 13 баллов, а выбрав задачу 4 — только 8).

Методика «Незаконченное решение»[1]

Цель методики: установить наличие у учащихся стремления к завершению начатого дела, что может свидетельствовать о силе и устойчивости возникшего побуждения (ситуативного учебно-познавательного интереса).

Проведение исследования

Учитель рассчитывает урок так, чтобы успеть поставить перед учащимися задачу-проблему, обсудить ее, начать решать, но решение не закончить в связи с окончанием урока. Когда прозвенит звонок на перемену, учитель ничего не говорит учащимся о том, нужно или нет дорешать эту задачу дома. Если кто-либо из учащихся спросит об этом, отвечает, что это на его усмотрение. На следующем уроке учитель фиксирует, кто из учащихся продолжил и решил задачу, выясняет, почему одни ученики ее решали, а другие не сделали этого.

Обработка результатов

Ученик, который не продолжил решения, получает 0 баллов; тот, кто продолжил решение, но не решил до конца, получает 1 балл; кто закончил решение — 2 балла; кто закончил решение и начал искать другой способ решения — 3 балла.

Выводы

Количество баллов характеризует силу ситуативного учебно-познавательного интереса.

Методика «Направленность на приобретение знаний» (Е. П. Ильин, Н. А. Курдюкова)

Инструкция

Дается ряд утверждений-вопросов с парными ответами. Из двух ответов нужно выбрать один и рядом с позицией вопроса написать букву (а или б), соответствующую выбранному ответу.

Текст опросника

1. Получив плохую отметку и вернувшись домой, ты:
   а) сразу садишься за уроки, повторяя и то, что плохо ответил;
   б) садишься смотреть телевизор или играть на компьютере, думая, что урок по этому предмету будет еще через день.
2. После получения хорошей отметки ты:
   а) продолжаешь добросовестно готовиться к следующему уроку;
   б) не готовишься тщательно, так как знаешь, что все равно не спросят.
3. Бывает ли, что ты остаешься недоволен ответом, а не отметкой:
   а) да;
   б) нет.
4. Что для тебя учеба:
   а) познание нового;
   б) обременительное занятие.
5. Зависят ли твои отметки от тщательности подготовки к уроку:
   а) да;
   б) нет.
6. Анализируешь ли ты после получения низкой отметки, что ты сделал неправильно:
   а) да;
   б) нет.

[1] Из кн.: *Фридман Л. М.*, *Пушкина Т. А.*, *Каплунович И. Я.* Изучение личности учащегося и ученических коллективов. М., 1988.

7. Зависит ли твое желание готовить домашнее задание от того, выставляют ли за него отметки:
   а) да;
   б) нет.
8. Легко ли ты втягиваешься в учебу после каникул:
   а) да;
   б) нет.
9. Жалеешь ли ты, что не бывает уроков из-за болезни учителя:
   а) да;
   б) нет.
10. Когда ты, перейдя в следующий класс, получаешь новые учебники, тебя интересует, о чем в них идет речь:
    а) да;
    б) нет.
11. Что, по твоему, лучше — учиться или болеть:
    а) учиться;
    б) болеть.
12. Что для тебя важнее — отметки или знания:
    а) отметки;
    б) знания.

Обработка результатов: за каждый ответ в соответствии с ключом начисляется 1 балл.

Ключ: о мотивации на приобретение знаний свидетельствуют ответы «а» на вопросы 1–6, 8–11 и ответы «б» на вопросы 7 и 12.

Выводы: сумма баллов (от 0 до 12) свидетельствует о степени выраженности мотивации на приобретение знаний.

Методика «Направленность на отметку» (Е. П. Ильин, Н. А. Курдюкова)

Инструкция

Дается ряд вопросов. Ответьте на них, поставив в соответствующей ячейке знаки «+» («да») или «–» («нет»).

Текст опросника

№	Вопросы	Да	Нет
1	Помнишь ли ты, когда получил первую в жизни двойку?		
2	Беспокоит ли тебя, что твои отметки несколько хуже, чем у других учеников класса?		
3	Бывает ли, что перед контрольной работой сердце у тебя начинает учащенно биться?		
4	Краснеешь ли ты при объявлении тебе плохой отметки?		
5	Если в конце недели ты получил плохую отметку, у тебя в выходной день плохое настроение?		
6	Если тебя долго не вызывают, это тебя заботит?		
7	Волнует ли тебя реакция сверстников на полученную тобой отметку?		
8	После получения хорошей отметки готовишься ли ты к следующему уроку как следует, хотя знаешь, что все равно скоро не спросят?		
9	Тревожит ли тебя ожидание опроса?		
10	Было бы тебе интересно учиться, если бы отметок вообще не было?		
11	Захочешь ли ты, чтобы тебя спросили, если будешь знать, что отметку за ответ не поставят?		
12	После получения отметки на уроке ты продолжаешь активно работать?		

Обработка результатов

Начисляется по 1 баллу за ответы «да» на вопросы по позициям 1–9 и за ответы «нет» по позициям 10–12. Подсчитывается общая сумма баллов.

Выводы

Чем больше набрана сумма баллов, тем в большей степени у учащегося выражена направленность на отметку.

Сопоставление баллов по этой методике и методике «Направленность на приобретение знаний» показывает преобладание той или иной тенденции у данного ученика: на знания или на отметку.

Методика «Мотивация обучения в вузе» (Т. И. Ильина)

При создании данной методики автор использовала ряд других известных методик. В ней имеются три шкалы, отражающие мотивацию учения, — «приобретение знаний» (стремление к приобретению знаний, любознательность); «овладение профессией» (стремление овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества); «получение диплома» (стремление приобрести диплом при формальном усвоении знаний, стремление к поиску обходных путей при сдаче экзаменов и зачетов). В опросник для маскировки автор методики включила ряд фоновых утверждений, не идущих в дальнейшую обработку. Ряд формулировок подкорректирован автором книги без изменения их смысла.

Инструкция: отметьте ваше согласие знаком «+» или несогласие знаком «–» с нижеследующими утверждениями.

Текст опросника

1. Лучшая атмосфера на занятии — атмосфера свободных высказываний.
2. Обычно я работаю с большим напряжением.
3. У меня редко бывают головные боли после пережитых волнений и неприятностей.
4. Я самостоятельно изучаю ряд предметов, по моему мнению, необходимых для моей будущей профессии.
5. Какое из присущих вам качеств вы выше всего цените? Напишите ответ рядом.
6. Я считаю, что жизнь нужно посвятить выбранной профессии.
7. Я испытываю удовольствие от рассмотрения на занятии трудных проблем.
8. Я не вижу смысла в большинстве работ, которые мы делаем в вузе.
9. Испытываю большое удовлетворение, рассказывая знакомым о моей будущей профессии.
10. Я весьма средний студент, никогда не буду вполне хорошим, а поэтому нет смысла прилагать усилия, чтобы стать лучше.
11. Я считаю, что в наше время не обязательно иметь высшее образование.
12. Я твердо уверен в правильности выбора профессии.
13. От каких из присущих вам качеств вы хотели бы избавиться? Напишите ответ рядом.
14. При удобном случае я использую на экзаменах подсобные материалы (конспекты, шпаргалки, записи, формулы).
15. Самое замечательное время жизни — студенческие годы.
16. У меня чрезвычайно беспокойный и прерывистый сон.
17. Я считаю, что для полного овладения профессией все учебные дисциплины нужно изучать одинаково глубоко.
18. При возможности я поступил бы в другой вуз.
19. Я обычно вначале берусь за более легкие задачи, а более трудные оставляю на конец.
20. Для меня было трудно при выборе профессии остановиться на одной из них.
21. Я могу спокойно спать после любых неприятностей.
22. Я твердо уверен, что моя профессия даст мне моральное удовлетворение и материальный достаток в жизни.
23. Мне кажется, что мои друзья способны учиться лучше, чем я.
24. Для меня очень важно иметь диплом о высшем образовании.
25. Из неких практических соображений для меня это самый удобный вуз.

26. У меня достаточно силы воли, чтобы учиться без напоминания администрации.
27. Жизнь для меня почти всегда связана с необычайным напряжением.
28. Экзамены нужно сдавать при минимуме усилий.
29. Есть много вузов, в которых я мог бы учиться с не меньшим интересом.
30. Какое из присущих вам качеств больше всего мешает учиться? Напишите ответ рядом.
31. Я очень увлекающийся человек, но все мои увлечения так или иначе связаны с будущей работой.
32. Беспокойство об экзамене или работе, которая не выполнена в срок, часто мешает мне спать.
33. Высокая зарплата после окончания вуза для меня не главное.
34. Мне нужно быть в хорошем расположении духа, чтобы поддержать общее решение группы.
35. Я вынужден был поступить в вуз, чтобы занять желаемое положение в обществе, избежать службы в армии.
36. Я учу материал, чтобы стать профессионалом, а не для экзамена.
37. Мои родители хорошие профессионалы, и я хочу быть на них похожим.
38. Для продвижения по службе мне необходимо иметь высшее образование.
39. Какое из ваших качеств помогает вам учиться? Напишите ответ рядом.
40. Мне очень трудно заставить себя изучать как следует дисциплины, прямо не относящиеся к моей будущей специальности.
41. Меня весьма тревожат возможные неудачи.
42. Лучше всего я занимаюсь, когда меня периодически стимулируют, подстегивают.
43. Мой выбор данного вуза окончателен.
44. Мои друзья имеют высшее образование, и я не хочу отстать от них.
45. Чтобы убедить в чем-либо группу, мне приходится самому работать очень интенсивно.
46. У меня обычно ровное и хорошее настроение.
47. Меня привлекает удобство, чистота, легкость будущей профессии.
48. До поступления в вуз я давно интересовался этой профессией, много читал о ней.
49. Профессия, которую я получаю, самая важная и перспективная.
50. Мои знания об этой профессии были достаточны для уверенного выбора данного вуза.

Обработка результатов

Шкала «приобретение знаний» — за согласие («+») с утверждением по пункту (п.) 4 проставляется 3,6 балла; по п. 17 — 3,6 балла; по п. 26 — 2,4 балла; за несогласие («–») с утверждением по п. 28 — 1,2 балла; по п. 42 — 1,8 балла. Максимум — 12,6 балла.

Шкала «овладение профессией» — за согласие по п. 9 — 1 балл; по п. 31 — 2 балла; по п. 33 — 2 балла, по п. 43 — 3 балла; по п. 48 — 1 балл и по п. 49 — 1 балл. Максимум — 10 баллов.

Шкала «получение диплома» — за несогласие по п. 11 — 3,5 балла; за согласие по п. 24 — 2,5 балла; по п. 35 — 1,5 балла; по п. 38 — 1,5 балла и по п. 44 — 1,0 балл. Максимум — 10 баллов.

Вопросы по пунктам 5, 13, 30, 39 являются нейтральными к целям опросника и в обработку не включаются.

Выводы

Преобладание мотивов по первым двум шкалам свидетельствует об адекватном выборе студентом профессии и удовлетворенности ею.

Тест-опросник направленности учебной мотивации (Т. Д. Дубовицкая)

Тест направлен на выявление учебной мотивации к конкретному учебному предмету.

Инструкция

В целях повышения эффективности обучения просим вас принять участие в нашем исследовании. Прочитайте каждое высказывание и выразите свое мнение по отношению к изучаемым предметам, проставив напротив номера высказывания соответствующий вам ответ, используйте для этого указанные в скобках обозначения: верно — (++); пожалуй, верно — (+); пожалуй, неверно (–); неверно — (– –).

Содержание суждений

1. Изучение данного предмета дает мне возможность узнать много важного для себя, проявить свои способности.

2. Изучаемый предмет мне интересен, и я хочу знать по данному предмету как можно больше.
3. В изучении данного предмета мне достаточно тех знаний, которые я получаю на занятиях.
4. Учебные задания по данному предмету мне неинтересны, я их выполняю, потому что этого требует преподаватель.
5. Трудности, возникающие при изучении данного предмета, делают его для меня еще более увлекательным.
6. При изучении данного предмета кроме учебников и рекомендованной литературы самостоятельно читаю дополнительную литературу.
7. Считаю, что трудные теоретические вопросы по данному предмету можно было бы не изучать.
8. Если что-то не получается по данному предмету, стараюсь разобраться и дойти до сути.
9. На занятиях по данному предмету у меня часто бывает такое состояние, когда совсем не хочется учиться.
10. Активно работаю и выполняю задания только под контролем преподавателя.
11. Материал, изучаемый по данному предмету, с интересом обсуждаю в свободное время (на перемене, дома) со своими одноклассниками (друзьями).
12. Стараюсь самостоятельно выполнять задания по данному предмету, не люблю, когда мне подсказывают и помогают.
13. По возможности стараюсь списать выполненные задания по данному предмету у товарищей или прошу кого-то выполнить задание за меня.
14. Считаю, что все знания по данному предмету являются ценными и по возможности нужно знать по нему как можно больше.
15. Оценка по этому предмету для меня важнее, чем знания.
16. Если я плохо подготовлен к уроку, то особо не расстраиваюсь и не переживаю.
17. Мои интересы и увлечения в свободное время связаны с данным предметом.
18. Данный предмет мне дается с трудом, и мне приходится заставлять себя выполнять учебные задания.
19. Если по болезни (или по другим причинам) я пропускаю уроки по данному предмету, то это меня огорчает.
20. Если бы это было возможно, то я исключил бы данный предмет из учебного плана.

Бланк ответов
Факультет (школа)___________________________
Курс (класс)___________________________________

Номер вопроса	Предмет		
	математика	**психология**	**(другое)**

Названия предметов вписываются в бланк по усмотрению исследователя.

Обработка результатов

Подсчет показателей опросника производится в соответствии с ключом, где «да» означает положительные ответы («верно», «пожалуй, верно»), а «нет» — отрицательные («пожалуй, неверно», «неверно»).

Ключ

Да	1	2	5	6	8	11	12	14	17	19
Нет	3	4	7	9	10	13	15	16	18	20

За каждое совпадение с ключом начисляется один балл. Чем выше суммарный балл, тем выше показатель внутренней мотивации изучения предмета. При низких суммарных баллах доминирует внешняя мотивация изучения предмета.

Анализ результатов

Полученный в процессе обработки ответов учащегося результат расшифровывается следующим образом:

0–10 баллов — внешняя мотивация;
11–20 баллов — внутренняя мотивация.

Для определения уровня внутренней мотивации могут быть использованы следующие нормативные границы:

0–5 баллов — низкий уровень;
6–14 — средний уровень;
15–20 баллов — высокий уровень.

Методика «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» (А. А. Реан, В. А. Якунин)

Имеется два варианта этой методики, различия между которыми определяются процедурой проведения и заложены в инструкциях.

Вариант 1

Инструкция: внимательно прочитайте приведенные в списке мотивы учебной деятельности; выберите из них пять наиболее значимых для вас и отметьте их знаком «Х» в соответствующей строке.

Список мотивов

1. Стать высококвалифицированным специалистом.
2. Получить диплом.
3. Успешно продолжить обучение на последующих курсах.
4. Успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично».
5. Постоянно получать стипендию.
6. Приобрести глубокие и прочные знания.
7. Быть постоянно готовым к очередным занятиям.
8. Не запускать изучение предметов учебного цикла.
9. Не отставать от сокурсников.
10. Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности.
11. Выполнять педагогические требования.
12. Достичь уважения преподавателей.
13. Быть примером для сокурсников.
14. Добиться одобрения родителей и окружающих.
15. Избежать осуждения и наказания за плохую учебу.
16. Получить интеллектуальное удовлетворение.

Обработка результатов

Для каждого студента проводится качественный анализ ведущих мотивов учебной деятельности. По всей выборке (группе) определяется частота выбора того или иного мотива.

Индивидуальный протокол

____

Фамилия, имя, отчество, курс, группа

Номер мотива по списку															
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16

Групповой протокол

Группа № ____

Ф. И. О. студента	Номер мотива по списку															
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**	**13**	**14**	**15**	**16**

*Количество выбора мотива*____
*Ранг мотива (какой мотив выбирается чаще, а какой реже)*________________________

Выводы: чем чаще выбирается тот или иной мотив, тем выше его ранг, тем более доминирует он в системе мотивов.

Вариант 2

Инструкция: оцените по семибалльной шкале приведенные в списке (по варианту 1) мотивы учебной деятельности по их значимости для вас, при этом считается, что 1 балл соответствует минимальной значимости мотива, а 7 баллов — максимальной; оценивайте все приведенные в списке мотивы, не пропуская ни одного.

Обработка результатов

Для группы подсчитывается среднее арифметическое значение и среднее квадратическое отклонение для каждого мотива. Это дает возможность узнать о достоверности выявленных различий в частоте предпочтения группой того или иного мотива.

Используются такие же протоколы (индивидуальные и групповые), что и в варианте 1. Однако в групповом протоколе приводятся среднее значение оценки мотива и квадратическое отклонение.

Индивидуальный протокол

____

Фамилия, имя, отчество, курс, группа

Номер мотива по списку															
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16

Групповой протокол

*Группа №*____________(*n* =_______)

где *n* — количество обследованных

Ф. И. О. студента	Номер мотива по списку															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16

*Сумма баллов*____
*Среднее арифметическое значение оценки мотива*______________________________
____σ^2

Выводы: чем больше сумма баллов, тем предпочтительнее (более значим) данный мотив. С учетом среднегрупповых значений, сигмы и количества студентов в сравниваемых группах высчитывается *t*-критерий по студенту и определяется достоверность различий между группами студентов по выраженности у них того или иного мотива учебной деятельности.

Методика «Склонность к организаторской деятельности»

Методика является частью карты-схемы психолого-педагогической характеристики личности школьника как организатора, разработанной Л. И. Уманским и его сотрудниками. Определяется склонность учащегося к организаторской деятельности путем наблюдения за ним и выделения следующих его особенностей:

1. Потребность заниматься организаторской деятельностью.
2. Бескорыстие включения в организаторскую деятельность.
3. Самостоятельность включения в организаторскую деятельность.
4. Смелость и готовность принимать на себя роль организатора и ответственного за других.
5. Неутомимость в организаторской работе.
6. Чувство удовлетворения от выполнения организаторской работы.
7. Легкость и свобода в выполнении организаторской работы.
8. Пониженное настроение при отсутствии организаторской работы.

Список литературы

Абдуллина А. Проблема педагогических умений в теории и практике высшего педагогического образования // Советская педагогика. 1976. № 1.

Абдурасулова Т. Д. Нормативная диагностика психологических предпосылок готовности к обучению в школе у детей 4–5 лет // Вопросы психологии. 1997. № 2.

Авдей С. В. Проблемы социально-психологической и профессиональной адаптации молодых учителей: Автореф. дис. ... канд. наук. Л., 1978.

Авдиенко А. Г., Лосева Г. С. Профессионально важные качества педагога в представлении преподавателей и студентов // Психология: мир возможностей: Сборник материалов I региональной студенческой конференции. СПб., 2010.

Аверин В. А. Психология детей и подростков. 2-е изд. СПб., 1998.

Агавелян О. К., Агавелян М. Т. К вопросу сохранения психического здоровья педагога специальной школы: Материалы III съезда Российского психологического общества. СПб., 2003. Т. 1.

Адрианова А. Е. Индивидуальный подход к учащимся // Начальная школа. 1941. № 1.

Азаров Ю. П. Искусство воспитывать: Книга для учителя. М., 1985.

Азаров Ю. П. Педагогическая интуиция // Народное образование. 1966. № 8.

Айзенк Г. Проверьте свои способности. М., 1972.

Акимова А. П. О характере профессиональных умений в деятельности педагогов-мастеров // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. Л., 1973. Вып. 1.

Акимова А. П. Формирование у студентов творческих умений решать педагогические задачи в области воспитания: Автореф. дис. ... канд. наук. Л., 1972.

Акимова М. К. Проявление силы нервной системы в некоторых видах интеллектуальной деятельности // Дифференциальная психофизиология и ее генетические аспекты: Тезисы докладов. Пермь, 18–20 июня 1975 г. М., 1975.

Акопов Г. В. Психологические аспекты формирования профессионально-педагогического сознания // Психология учителя: Тезисы докладов к VII съезду Общества психологов СССР. М., 1989.

Аксельрод А. П. Проблема профессионального имиджа учителя // Психологическая подготовка педагога в России: история и современность. СПб., 2006.

Аксенова О. Е. Синдром школьной дезадаптации у детей младшего школьного возраста // Психология XXI века: Материалы Международной межвузовской научно-практической конференции студентов и аспирантов. СПб., 2003.

Актуальные проблемы возрастной и педагогической психологии. Минск, 1980.

Александровская Э. М. Социально-психологические критерии адаптации в школе // Школа и психическое здоровье учащихся. М., 1988.

Алексеев В. А. Развитие самосознания на рубеже подросткового и юношеского возраста: Автореф. дис. ... канд. наук. М., 1965.

Алексеева Е. Е. Взаимоотношения педагогов и детей в дошкольном образовательном учреждении // Ананьевские чтения-1999: Тезисы научно-практической конференции. СПб., 1999.

Алексеева Е. Е. Взаимоотношение педагогов и детей в дошкольном образовательном учреждении: Материалы III съезда Российского психологического общества. СПб., 2003. Т. 1.

Алексеева Е. Е. К проблеме психического здоровья педагогов // Ананьевские чтения-2000: Тезисы научно-практической конференции. СПб., 2000.

Алексеева Е. Е. Психологическая коррекция взаимоотношений педагогов и детей // Ананьевские чтения-2001: Тезисы научно-практической конференции. СПб., 2001.

Алексеева М. И. Мотивы учебной деятельности студентов // Психолого-педагогические аспекты высшего образования. Киев, 1976. Вып. 25.

Алексеева Ф. И. Психологическая дезадаптация учителя пенсионного возраста // Ананьевские чтения-2002: Материалы научно-практической конференции. СПб., 2002.

Алтыева Е. А. Психологический портрет подростков, увлеченных компьютерными играми с агрессивным содержанием // Сборник статей по материалам лучших дипломных работ выпускников факультета психологии СПбГУ 2006 года. СПб., 2007.

Алферов В. Д. Теоретические предпосылки исследования проблемы отношения школьников к учению // Отношение школьников к учению: Межвузовский сборник научных трудов. Ростов-на-Дону, 1985.

Алферов Ю. С., Осовский Е. Г. К вопросу о профессиограмме советского учителя // Вопросы психологии. 1971. № 2.

Аминов Н. А. Модели управления образованием и стили преподавания // Вопросы психологии. 1994. № 2.

Аминов Н. А. Модельные характеристики способностей и одаренности учителя // Способности: К 100-летию со дня рождения Б. М. Теплова. Дубна, 1997а.

Аминов Н. А. О типах специальных способностей школьных психологов // Системное исследование индивидуальности. Пермь, 1991.

Аминов Н. А. Опыт прогнозирования эффективности работы учителя математики // Психологический журнал. 1995. № 1.

Аминов Н. А. Природные предпосылки педагогических стилей у преподавателей начальной школы // Вопросы психологии. 1997. № 2.

Аминов Н. А. Психофизиологические и психологические предпосылки педагогических способностей // Вопросы психологии. 1988. № 5.

Аминов Н. А., Болотов И. А., Воробьев А. Н. Психологический отбор на педагогические специальности. Ярославль, 1994.

Аминов Н. А., Гусева Е. П., Левочкина И. А. Природные предпосылки общительности у школьников педагогических классов // Новые исследования в психологии. 1986. № 2.

Аминов Н. А., Морозова Н. А., Смятских Н. А. Психодиагностика педагогических способностей. М., 1994.

Аминов Н. А., Осадчева И. И. Определение мотива власти как фактора повышения качества обучения // Материалы III съезда Российского психологического общества. СПб., 2003. Т. 1.

Амонашвили Ш. А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. М., 1984а.

Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. Минск, 1990.

Амонашвили Ш. А. Обучение, оценка, отметка. М., 1980.

Амонашвили Ш. А. Психолого-дидактические особенности оценки как компонента учебной деятельности // Вопросы психологии. 1975. № 4.

Амонашвили Ш. А. Развитие познавательной активности учащихся в начальной школе // Вопросы психологии. 1984. № 5.

Амосова Р. Г. Формирование нравственного опыта младших школьников // Советская педагогика. 1970. № 8.

Ананьев Б. Г. Педагогические приложения современной психологии // Советская педагогика. 1969. № 8.

Ананьев Б. Г. Психология педагогической оценки // Избранные психологические труды: В 2 т. М., 1980. Т. 2.

Андреев С. П., Орел В. Е. Разработка методики диагностики профессиональной деформации учителя // Научный поиск. Ярославль, 2002. Вып. 3.

Андриади И. П. Автопортрет учителя и процесс его становления. М., 1997.

Андриенко А. В. Структура специальных педагогических способностей учителя математики и психологические условия их формирования: Автореф. дис. ... канд. наук. М., 1990.

Андронова Т. Д. Место умения анализировать педагогическое явление в профессионально-педагогической структуре учителя // Формирование личности учителя в системе высшего педагогического образования. М., 1980.

Андрущенко Т. Ю. Изучение самооценки в учебной деятельности // Экспериментальные исследования по проблемам педагогической психологии. М., 1977. Вып. 3.

Андрущенко Т. Ю. Психологические условия формирования самооценки в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии. 1978. № 4.

Андрюшина Л. О. Психологическая профилактика агрессивного поведения школьников-подростков: Автореф. дис. ... канд. наук. Тверь, 2003.

Аникеева Н. П. Учителю о психологическом климате в коллективе. М., 1983.

Анищук Е. В. К вопросу о проявлении эмоциональности личности учителя в его профессиональном общении // Совершенствование психолого-педагогической подготовки студентов педвуза: Научные труды МГПИ им. В. И. Ленина. М., 1985.

Антонова Г. П. О соотношении индивидуальных различий в мыслительной деятельности школьников и особенностей их высшей нервной деятельности // Вопросы психологии. 1966. № 1.

Антонова Н. В. Личностная идентичность современного педагога и особенности его общения // Вопросы психологии. 1997. № 6.

Ануфриева Ю. В., Цветкова Л. А. Адаптация детей к дошкольному учреждению // Психология XXI века: Тезисы Международной межвузовской научно-практической студенческой конференции. СПб., 1999.

Аппаев М. Б., Якунин В. А. Причины возникновения конфликтов между учителями и школьниками // Ананьевские чтения-2001: Тезисы научно-практической конференции. СПб., 2001.

Апраксина М. В. Имидж воспитателя дошкольного учреждения как педагогическая проблема: Автореф. дис. ... канд. наук. М., 2000.

Аржакаева Т. А. Психологические трудности общения начинающих учителей: Автореф. дис. ... канд. наук. М., 1995.

Аржакаева Т. А. Психологические трудности общения: опыт их исследования и преодоления у начинающих учителей // Мир психологии. 1996. № 3.

Армутлийска Д. Количественные оценки успеваемости // Советская педагогика. 1986. № 10.

Архангельская Н. П. Уровни и типы сознательного отношения старших школьников к учению: Автореф. дис. ... канд. наук. Л., 1979.

Архипова И. А. Психологические особенности формирования у студентов умения учиться самостоятельно: Автореф. дис. ... канд. наук. Л., 1984.

Асмаковец Е. С. Социальные представления об идеальном учителе школьников // Материалы IV Всероссийского съезда Российского психологического общества. М., 2007. Т. 1.

Атаханов Р., Бобкова М. Психологическое воздействие и профессиональная установка педагога на эмпатийный способ взаимодействия // Психологическая наука и образование. 2007. № 1.

Афанасов В. А. Пути совершенствования молодым учителем своего мастерства: Автореф. дис. ... канд. наук. М., 1969.

Афанасов В. А. Типичные затруднения в работе молодых учителей и пути совершенствования их педагогического мастерства // Ученые записки Рязанского педагогического института. Рязань, 1959. Т. 23. Вып. 2.

Афиногенова С. В. Биологический и психологический пол в связи с профессиональными и спортивными интересами в подростковом и юношеском возрасте: Автореф. дис. ... канд. наук. СПб., 2007.

Афонькова В. М. Конфликты в коллективе старшеклассников и пути их преодоления: Автореф. дис. ... канд. наук. М., 1975.

Ахутина Т. В., Бабаева Ю. Д., Кричевец А. Н. Трудные дети: неравномерность развития ВПФ // Ежегодник РПО: Психология и ее приложения. М., 2002. Т. 9. Вып. 2.

Бабаева Н. М., Елманова В. К. Влияние психологических особенностей старшеклассников на адаптацию в вузе // Ананьевские чтения-2001: Тезисы научно-практической конференции. СПб., 2001.

Бабаева Ю. Д. Динамический подход к идентификации одаренности // Материалы IV Всероссийского съезда Российского психологического общества. М., 2007. Т. 1.

Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения. Ростов-на-Дону, 1972; М., 1977.

Бабанский Ю. К., Деминцев А. Д. Результаты исследования деятельности учителей // О дидактических затруднениях в деятельности учителя и путях их преодоления. М., 1974.

Бабанский Ю. К., Деминцев А. Д., Полякова Т. С. Результаты исследования деятельности учителей // О дидактических затруднениях в деятельности учителей и путях их преодоления. М., 1974.

Бабич Н. Развитие вопросов у дошкольников // Вопросы психологии. 1984. № 2.

Бабич О. И. Личностные ресурсы преодоления синдрома профессионального выгорания педагогов: Автореф. дис. ... канд. наук. Хабаровск, 2007.

Багрунов В. П. Половые различия в видовой и индивидуальной изменчивости психики человека: Автореф. дис. ...канд. наук. Л., 1981.

Баева И. А. Психологическая безопасность в образовании. СПб., 2002.

Балбасова Г. Анализ дидактических способностей учителей начальных классов и студентов педагогического института: Автореф. дис. ... канд. наук. М., 1982.

Балин В. Д. О соотношении фоновых ЭЭГ-индикаторов активации и некоторых показателей продуктивности психической деятельности // Экспериментальная и прикладная психология. Л., 1971. Вып. 3.

Банщикова Т. Н. Профессионально-личностная готовность воспитателя к предупреждению агрессивности у дошкольников: Автореф. дис. ... канд. наук. М., 2001.

Банюхова А.Е. Проявление креативности в зависимости от статуса в группе и типа профессии // Психология XXI века: Материалы научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. СПб., 2008.

Барам Д. П. Учебные и профессиональные интересы восьмиклассников с различными особенностями познавательных процессов // Вопросы психологии. 1984. № 2.

Баранов А. А. Внутриличностные противоречия педагогов разноуровневых образовательных систем // Ананьевские чтения-2001: Тезисы научно-практической конференции. СПб., 2001.

Баранов А. А. Диагностика стрессоустойчивости и профессиональных качеств учителя. Ижевск, 1995.

Баранов А. А. Психология стрессоустойчивости педагога: теоретические и прикладные аспекты: Автореф. дис. ... д-ра наук. СПб., 2002.

Баранов А. А. Стресс-толерантность педагога. Теория и практика. М. — Ижевск, 2002.

Баранов А. А. Стрессоустойчивость в структуре личности и деятельности учителей высокого и низкого профессионального мастерства: Автореф. дис. ... канд. наук. СПб., 1995.

Баранов А. А. Стрессоустойчивость и мастерство педагога. Ижевск, 1997.

Баранова Г. Н. Факторы профессиональной адаптации молодого учителя в общеобразовательной школе: Автореф. дис. ... канд. наук. Л., 1987.

Баранова Э. А. Вопрос как форма познавательной активности детей 5–8 лет // Вопросы психологии. 2007. № 4.

Баркан А. И. Его Величество Ребенок, какой он есть. Тайны и загадки. М., 1996.

Барканова О. В., Ядрышникова Т. Л. Отношение к здоровью и смерти учителей с разным педагогическим стажем // Современные проблемы психологии образования и развития человека. СПб., 2010. Т. 2.

Баронина О. А. Психологическое здоровье современного учителя // Материалы III съезда Российского психологического общества. СПб., 2003. Т. 1.

Барсукова С. А. Представления о совести у старшеклассников с различным уровнем нравственного сознания и эмпатии // Современные проблемы психологии развития и образования человека: Сборник материалов международной конференции. СПб., 2010. Т. 1.

Барышева Т. А., Жигалов Ю. А. Психолого-педагогические основы развития креативности. СПб., 2006.

Батраченко И. Г. Психологический анализ антиципации в педагогическом общении: Автореф. дис. ... канд. наук. Киев, 1991.

Бауэр Е. А., Кабардов М. К. Гендерные различия в уровне успеваемости немецких школьников в точных и гуманитарных науках // Материалы IV съезда Российского психологического общества. М., 2007. Т. 1.

Безделина Р. П. Развитие дидактических способностей у студентов педвуза в процессе их психологической подготовки к обучению детей шестилетнего возраста: Автореф. дис. ... канд. наук. М., 1985.

Бездухов В. П. Изучение ценностных ориентаций молодых и опытных учителей // Гуманизация образования: информационный бюллетень. М., 1996.

Безносов С. П. Особенности оценочного стиля личности: Автореф. дис. ... канд. наук. Л., 1982.

Безносов С. П. Профессиональная деформация личности. СПб., 2004.

Безрогов В. Г. Учитель—ученик. Институция и экзистенция // Человек. 2006. № 3.

Белавина О. В. Противоречивость становления одаренности: современные концепции // Ананьевские чтения-2009: Материалы научно-практической конференции. СПб., 2009.

Белоус В. В. Психологические симптомокомплексы и инварианты темперамента: Автореф. дис. ... д-ра наук. М., 1982.

Белошистная А. В. Обучение математике с учетом индивидуальных особенностей ребенка // Вопросы психологии. 2001. № 5.

Белых С. Л. Семантическая структура индивидуальной концепции педагогической деятельности и профессиональная успешность: Автореф. дис.... канд. наук. СПб., 1995.

Бенедиктов Б. А., Коломинский Я. Л., Ковалев С. А. Представления педагогов о психологической службе в школе // Вопросы психологии. 1986. № 2.

Березин Ф. Б., Мирошников М. П., Рожонец Р. В. Методика многостороннего исследования личности. Минск, 1975.

Березовин Н. А., Коломинский Я. Л. Учитель и детский коллектив: Психолого-педагогическое исследование. Минск, 1975.

Берендеева М. Лень — это полезно. Курс для выживания «ленивцев». М., 2004.

Берк Л. Е. Развитие ребенка. СПб., 2006.

Бернс Р. Я-концепция учителя // Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1988.

Беспалько А. П. Программированное обучение: дидактические основы. М., 1970.

Битуев В. П. Психология взаимоотношений учителя и учащихся. Улан-Удэ, 1972.

Блага К., Шебек М. Я — твой ученик, ты — мой учитель: Книга для учителя. М., 1991.

Близнова В. В., Шевцов М. Н. Сопоставление психологических особенностей студентов университета и института культуры // Теоретические и прикладные исследования в психологии. Казань, 1977.

Близнюк М. В., Безносова-Близнюк А. Г. Склонность к изучению наук и личность // Психология: итоги и перспективы (30 лет факультету психологии Санкт-Петербургского университета): Тезисы научно-практической конференции. СПб., 1996.

Близнюк О. В. Связь эмоциональной сферы со стилем профессиональной деятельности учителя: Дипломная работа. РГПУ им. А. И. Герцена. Психолого-педагогический факультет, 2010.

Блонский П. П. Неуспевающий школьник I ступени // На путях к новой школе. 1928. № 1.

Блонский П. П. Школьная успеваемость // Избранные педагогические произведения. М., 1961.

Бобровицкая С. В. Некоторые особенности мотивации поступления в педагогический вуз // Психологическая служба образования: Материалы докладов конференции в г. Сочи. СПб, 1997.

Богданова Д. А. Подростковая лень как индикатор психологической безопасности школьников // Ананьевские чтения-2004: Материалы научно-практической конференции. СПб., 2004.

Богданова Д. А., Посохова С. Т. Справочник практического психолога: Психодиагностика. М., 2005.

Богданова О. С. Роль нравственных норм в поведении младших школьников // Советская педагогика. 1973. № 10.

Боголюбова О. В. Особенности представлений о себе высоко- и низкоуспешных педагогов // Психология XXI века: Материалы Международной межвузовской научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. СПб., 2005.

Богословский В. В. Взаимоотношения между учителем и учащимися как фактор развития познавательной активности и самостоятельности школьников // Отношение как проблема психологии воспитания. Л., 1973.

Богословский В. В. Психология воспитания школьника: Учеб. пособие. Л., 1974.

Богоявленская Д. Б., Богоявленская М. Е. Психология одаренности: понятие, виды, проблемы. М., 2005. Вып. 1.

Богоявленская Д. Б., Горячева Т. Г. Причины школьной неуспешности у детей с признаками одаренности // Материалы III съезда Российского психологического общества. М., 2003. Т. 1.

Богоявленский Д. Н. Некоторые теоретические вопросы психологии обучения // Вопросы психологии. 1976. № 2.

Богоявленский Д. Н., Менчинская Н. А. Психология учения // Психологическая наука в СССР. М., 1960.

Бодалев А. А. К вопросу об оценочных эталонах // Вестник Ленинградского университета. 1970. № 17. Вып. 3.

Бодалев А. А. Личность и общение. М., 1983.

Бодалев А. А. О качествах личности, нужных для успешного общения // Личность и общение: Избранные труды. М., 1983.

Бодалев А. А. Представление о школьнике и понятие о его личности у его сверстников и учителей // Экспериментальная и прикладная психология. Л., 1968. Вып. 1.

Бодалев А. А. Психологические условия гуманизации педагогического общения // Советская педагогика. 1990. № 12.

Бодалев А. А., Криволап Л. И. О воздействии стиля общения педагога с учащимися на их эмоциональный опыт // Проблемы общения и воспитание. Тарту, 1974. Ч. 1.

Бодрова Е. В., Давыдов В. В., Петровский В. А., Стеркина Р. Б. Психолого-педагогическая концепция дошкольного воспитания // Вопросы психологии. 1989. № 3.

Бодунов М. В. О соотношении активности со свойствами нервной системы // Дифференциальная психофизиология и ее генетические аспекты: Тезисы докладов. Пермь, 18–20 июня 1975 г. М., 1975.

Божко Н. М. Критерии оценки учителем личностных качеств учащихся // Профессиональные потребности учителя в психолого-педагогических знаниях. М., 1989.

Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.

Божович Л. И. Отношение школьников к учению как психологическая проблема // Известия АПН РСФСР. М., 1951. Вып. 36.

Божович Л. И. Проблема развития мотивационной сферы // Изучение мотивации детей и подростков. М., 1972.

Божович Л. И., Ефремова Ю. Э. Индивидуальный опрос на уроке // Советская педагогика. 1986. № 7.

Божович Л. И., Конникова Т. Е. О нравственном развитии и воспитании детей // Вопросы психологии. 1975. № 1.

Божович Л. И., Морозова Н. Г., Славина Л. С. Психологический анализ значения отметки как мотива учебной деятельности школьников // Известия АПН РСФСР. М., 1951. Вып. 36.

Божович Л. И., Славина Л. С. Психическое развитие школьника и его воспитание. М., 1979.

Божович Л. И., Славина Л. С. Случаи неправильных взаимоотношений ребенка с коллективом и их влияние на формирование личности // Вопросы психологии. 1976. № 1.

Болбочану А. А. Проявление силы нервной системы в некоторых особенностях умственной работоспособности у детей 9–10 лет // Индивидуальные особенности психического и соматического развития и их роль в управлении деятельностью человека: Тезисы докладов Всесоюзного симпозиума. Пермь, 1982.

Болдырев Н. И. Классный руководитель. М., 1978.

Болотова А. А. Особенности адаптации к ДОУ детей 2–4 лет // Сборник статей по материалам лучших дипломных работ выпускников факультета психологии СПбГУ 2009 года. СПб., 2010.

Болтунов А. П. Принципы и система профориентации в школе // Материалы школьной психотехнической лаборатории ЛНППИ. Л., 1932. Вып. 1.

Борисенко С. Н. Методы формирования и диагностики эмпатий учителей: Автореф. дис. ... канд. наук. Л., 1988.

Борисова А. А. Эмоциональный облик человека и психологическая проницательность // Особенности познания и общения в процессе обучения. Ярославль, 1982.

Борисова Е. М., Гуревич К. М. Психологическая диагностика в школьной профориентации // Вопросы психологии. 1988. № 1.

Борисова М. А. Психология оценочных отношений в системе «учитель — ученик»: Автореф. дис. ... канд. наук. Л., 1985.

Борисова М. В. Психологические детерминанты феномена эмоционального выгорания у педагогов // Вопросы психологии. 2005. № 2.

Боровская Н. В. Психологические и психофизиологические предпосылки лености студентов: Автореф. дис. ... канд. наук. СПб., 2008.

Борытко Н. М. Диагностическая деятельность педагога. М., 2006.

Братченко С. Л. Развитие у студентов направленности на диалогическое общение в условиях групповой формы обучения: Автореф. дис. ... канд. наук. Л., 1987.

Бреслав Г. М. Романтическая любовь и зрелая личность // Родник. 1987. № 2.

Бреслав Г. М., Хасан Б. И. Половые различия и современное школьное образование // Вопросы психологии. 1990.

Бударный А. А. Индивидуальный подход в обучении // Советская педагогика. 1965. № 7.

Букина О. С. Дифференциально-психологические аспекты готовности к обучению в вузе // Ананьевские чтения-2001: Тезисы научно-практической конференции. СПб., 2001.

Буланова В. Б. Организация образовательного процесса в основной школе с учетом половозрастных особенностей младших подростков: Автореф. дис. ... канд. наук. СПб., 2005.

Бурлакова Н. Ю. Структура специальных способностей учителя физической культуры // Вестник Пермского государственного педагогического университета. Серия 1: Психология. 2000. № 1–2.

Буряк В. К. Теория и практика самостоятельной работы школьников: Автореф. дис. ... д-ра наук. Тбилиси, 1986.

Бутолин С. Г. Педагогическое управление психическими состояниями школьников: Тарту, 1987.

Бызова В. М., Заостровцева М. Н. Влияние педагогического стажа на коммуникативную толерантность учителей // Психология XXI века: Материалы Международной межвузовской научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. СПб., 2005.

Бызова В. М., Нефедова О. И. Ориентация студентов на преподавательскую деятельность // Ананьевские чтения-2001: Тезисы научно-практической конференции. СПб., 2001.

Вайсман Р. С. Развитие мотивационной сферы человека в старшем возрасте: Автореф. дис. ... канд. наук. М., 1973.

Валитов М. С. Особенности профессиональной консультации подростков // Вопросы психологии. 1984. № 6.

Валицкая А. П. Какой учитель нужен России? // Вестник Герценовского университета. 2009. № 9.

Вартанова И. И. Проблема мотивации учебной деятельности // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2000. № 4.

Василенко Т. П. Совершенствование педагогической квалификации преподавателей теоретического обучения учебно-курсовых комбинатов сферы производства: Автореф. дис. ... канд. наук. Л., 1983.

Васильева В. Н., Васильев Н. А. Социометрический статус школьников, сплоченность класса и успеваемость // Психофизиология. Л., 1979.

Васильева Э. К. Социологические проблемы образования и воспитания / Под ред. Р. Г. Гуровой. М., 1973.

Васильков А. М., Иванов С. С. Динамика мотивационных установок к профессии военного врача в процессе обучения в военно-медицинском вузе // Ананьевские чтения-1997: Тезисы научно-практической конференции. СПб., 1997.

Васьковская С. В. Психологические условия формирования профессионального самопознания будущего учителя: Автореф. дис. ... канд. наук. Л., 1983.

Век Х. Оценки и отметки. М., 1984.

Векслер С. И. Психолого-педагогический анализ урока // Народное образование. 1975. № 6.

Венгер Л. А. Педагогика способностей. М., 1973.

Вепсяляйнен К. Содержание школьной и учебной мотивации // Психология личности и образ жизни. М., 1987.

Вереникина И. М. Преодоление возможных конфликтных ситуаций между учителем и учениками на уроке // Вопросы психологии. 1986. № 3.

Вереникина И. М., 1984. Цит. по: Фельдштейн Д. И. Проблемы возрастной и педагогической психологии. М., 1995.

Веретина О. Р., Пархоменко О. Г. Степень соответствия идеального и реального образа у учителей-практиков // Психологическая подготовка педагогов в России: история и современность. СПб., 2006.

Вессель Н. Х. Опытная психология в применении к воспитанию и обучении. СПб., 1862.

Вессель Н. Х. Опытная психология в применении к воспитанию и обучению // Учитель. 1961. № 21.

Вессель Н. Х. Очерки об общем образовании и системе народного образования в России: Избранные сочинения. М., 1959. Т. 1.

Вессель Н. Х. Руководство к преподаванию общеобразовательных предметов. СПб., 1873. Т. 1.

Виданова Ю. И. Психическое выгорание в процессе профессионализации административных работников // Вестник СПбГУ. Серия: Психология. 2007.

Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека. М., 1990.

Виноградов Н. Д. Педагогическая психология в связи с общей педагогикой. М., 1916.

Виноградова А. Д. Методика исследования готовности к школьному обучению детей 6–7 лет: Методическое пособие. СПб., 1983.

Виноградова Г. А. Влияние профессионально-педагогической деятельности на здоровье учителей школ // Ананьевские чтения-1999: Тезисы научно-практической конференции. СПб., 1999.

Виноградова Г. А. О деформации личности педагога профессией // Ананьевские чтения-2001: Тезисы научно-практической конференции. СПб., 2001.

Власенко В. В. Психология взаимных оценочных отношений учителей и учащихся старшего школьного возраста: Автореф. дис. ... канд. наук. Киев, 1981.

Власова Т. А., Певзнер М. С. Учителю о детях с отклонениями в развитии. М., 1967.

Вовчик-Блакитная М. В. Мотивационный аспект развития учебной деятельности студентов // Воспитание, обучение, психическое развитие: Тезисы докладов к VI Всесоюзному съезду Общества психологов СССР. М., 1983. Ч. 2.

Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса. СПб., 2009.

Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб., 2005.

Возрастные возможности усвоения знаний / Под ред. Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова. М., 1966.

Возрастные особенности учащихся и их учет в организации учебно-воспитательного процесса / Под ред. В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина, Д. И. Фельдштейна. М., 1975.

Войтко В. И. Личностно-ролевой подход к построению учебно-воспитательного процесса // Вопросы психологии. 1981. № 3.

Волков К. Н. Психологи о педагогических проблемах. М., 1981.

Волович А. С. Особенности процесса социализации выпускников средней школы: Автореф. дис. ... канд. наук. М., 1990.

Воробьева И. В. Толерантность в профессиональной деятельности педагога // Ананьевские чтения-2007: Материалы научно-практической конференции. СПб., 2007.

Воробьева Л. И. Неосознаваемые причины конфликтного поведения учителя // Конфликты в школьном возрасте: пути их преодоления и предупреждения. М., 1986.

Воробьева Т. А. Возможности использования некоторых тестов для профотбора учителей // Экспериментальная и прикладная психология. Л., 1971.

Воронкина С. И. Особенности понимания личности студента преподавателем вуза: Автореф. дис. ... канд. наук. М., 1986.

Воротникова Е. А. Психологические условия становления профессиональной компетентности будущего педагога: Автореф. дис. ... канд. наук. М., 1998.

Воспитание и обучение в детском саду / Под ред. А. В. Запорожца, Т. А. Марковой. М., 1976.

Воспитание младшего школьника / Сост. Л. В. Ковинько. М., 2000.

Вострокнутов Н. В. Школьная дезадаптация: ключевые проблемы диагностики и реабилитации // Школьная дезадаптация. Эмоциональные и стрессовые расстройства у детей и подростков. М., 1995.

Вьюнова Н. И., Гайдар К. М., Темнова Л. В. Психологическая готовность ребенка к обучению в школе: Психолого-педагогические основы: Учеб. пособие для студентов вузов. М., 2005.

Выготский Л. С. Педагогическая психология, 1926; М., 1991, 1996.

Вяткин Б. А. Метаиндивидуальность и ее проявление у учителей начальных классов // Вопросы психологии. 2001. №3.

Вяткин Б. А., Исмагилова А. Г. Структура индивидуального стиля педагогических воздействий воспитателя детского сада и его системообразующая функция // Интегральное исследование индивидуальности: теоретические и педагогические аспекты. Пермь, 1988.

Вяткин Б. А., Хрусталева Т. М. Специальные способности в структуре индивидуальности учителя // Вопросы психологии. 1994. № 4.

Вяткина З. Н. Индивидуальный стиль деятельности учителя физического воспитания на уроке и его формирование у студентов: Автореф. дис. ... канд. наук. Л., 1976.

Вяткина Л. А. Типологически обусловленный индивидуальный стиль в решении практических задач как показатель общих способностей у старших школьников // Проблемы экспериментальной психологии личности. Пермь, 1970.

Габай Т. В. Педагогическая психология. М., 2003.

Габдулина Л. И. Взаимосвязь направленности педагогов в общении и их ценностно-смысловых отношений // Психологический вестник РГУ. Ростов-на-Дону, 1997. Вып. 2.

Гайдар К. М. К вопросу диагностики исходной готовности первокурсников университета к овладению педагогической профессией // Психология учителя: Тезисы докладов к VII съезду Общества психологов СССР. М., 1989.

Галигузова Л. Н. Психологический анализ феномена детской застенчивости // Вопросы психологии. 2000. № 5.

Галигузова Л. Н., Мещерякова С. Ю., Царегородцева Л. М. Психологические аспекты воспитания детей в домах ребенка и детских домах // Вопросы психологии. 1990. № 6.

Галкина Т. В., Алексеева Л. Г. Диагностика и развитие креативности // Развитие и диагностика способностей. М., 1991.

Галузинский В. М. Индивидуальный подход в воспитании учащихся. Киев, 1982.

Галяутдинова С. И. Понимание психологической культуры педагога как соотношение когнитивной, эмоциональной и поведенческой ее составляющих // Психологическая подготовка педагога в России: история и современность. СПб., 2006.

Ганелин Ш. И. Дидактический принцип сознательности. М., 1961.

Гаранин С. А. Самооценка профессионального мастерства как отражение уровня развития профессионального самосознания учителя физической культуры: Автореф. дис. ... канд. наук. СПб., 1993.

Гаспарова Е. М. Роль социального опыта в игре детей раннего и дошкольного возраста // Вопросы психологии. 1984. № 6.

Гатанов Ю. Г. Психологические особенности влияния стиля педагогической деятельности на мотивацию учения учащихся: Автореф. дис. ... канд. наук. Л., 1990.

Гебос А. И. Психологические условия формирования положительной мотивации к учению // Воспитание, обучение, психическое развитие: Тезисы докладов к V Всесоюзному съезду психологов СССР. М., 1977. Ч. 1.

Гейжан Н. Ф. Некоторые пути решения психолого-педагогических задач в процессе профконсультации // Научные труды ВНИИ профтехобразования. Л., 1976. Вып. 32.

Гельмонт А. М. О причинах неуспеваемости и путях ее преодоления. М., 1954.

Герасимов В. П. Некоторые особенности учебной работы школьников в связи с их характеристиками по подвижности нервных процессов // Вопросы психологии. 1976. № 6.

Герасимова Н. А. Психофизиологические факторы мотива достижения и успеваемость школьников: Дипломная работа. РГПУ им. А. И. Герцена. Психолого-педагогический факультет, 2000.

Гериг Р., Зимбардо Ф. Психология и жизнь. СПб., 2004.

Гильбух Ю. З. Внимание: одаренные дети. М., 1991.

Гильбух Ю. З. Психодиагностическая функция учителя: пути реализации // Вопросы психологии. 1989. № 3.

Гильбух Ю. З. Умственно одаренный ребенок. Киев, 1992.

Гильбух Ю. З., Гарнец О. Н., Коробко С. Л. Феномен умственной одаренности // Вопросы психологии. 1990. № 4.

Гинецинский В. И. Педагогическое знание как методологическая и теоретическая проблема: Автореф. дис. ... д-ра наук. Л., 1988.

Гинзбург М. Р. Развитие мотивов учения у детей 6–7 лет // Особенности психического развития детей 6–7 лет. М., 1998.

Гиппенрейтер Ю. Б. Общаться с ребенком. Как? М., 2003.

Глозман Ж. М., Потанина А. Ю. Нарушение общения и школьная дезадаптация // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2001. № 3.

Глуханюк Н. С. Психология профессионализации педагога. Екатеринбург, 2000.

Глуханюк С. Н., Дьяченко Е. В. Самосознание педагога как показатель его субъектности // Психология XXI века: Тезисы Международной научно-практической конференции студентов и аспирантов. СПб., 2002.

Гмурман В. Е. Дисциплина в школе. М., 1958.

Головей Л. А. Дифференциально-психологические факторы профессионального самоопределения // Психологические проблемы самореализации личности. СПб., 1999. Вып. 3.

Головей Л. А. Психология становления субъекта деятельности в периоды юности и взрослости: Автореф. дис. ... д-ра наук. СПб., 1996.

Головко Н. В. Психолого-педагогический анализ трудностей и успехов в работе молодого учителя начальной школы: Автореф. дис. ... канд. наук. М., 1950.

Голубева Э. А. Способности и индивидуальность. М., 1993.

Гоноболин Ф. Н. Книга об учителе. М., 1965.

Гоноболин Ф. Н. О некоторых психических качествах личности учителя // Вопросы психологии. 1975. № 1.

Гоноболин Ф. Н. Психологический анализ педагогических способностей // Способности и интересы. М., 1962.

Гоноболин Ф. Н. Черты педагогического мастерства // Народное образование. 1959. № 9.

Горбачева А. К. К освоению правил поведения детьми дошкольного возраста // Известия АПН РСФСР. М., 1945. Вып. 1.

Горбунова А. И. Методы и приемы активизации мыслительной деятельности учащихся // Советская педагогика. 1966. № 3.

Гордеева Т. О. Психология мотивации достижения. М., 2006.

Гордин Л. Ю. Поощрение и наказание в воспитании детей. М., 1971.

Горелова Г. Г. Кризисы личности и педагогическая профессия. М., 2004.

Горелова Г. Г. Профессионально-личностная реадаптация в условиях кризиса: Автореф. дис. ... д-ра наук. М., 2002.

Горелова Е. Р. Индивидуально-психологические особенности профессиональной направленности студента педагогического института // Психологические проблемы повышения эффективности и качества труда. История психологии. Психология физической культуры и спорта. Зоопсихология и сравнительная психология: Тезисы научных сообщений советских психологов к VI Всесоюзному съезду Общества психологов СССР. М., 1983. Ч. 2.

Гореславский С. Мало школе «баллов» // Народное образование. 1990. № 7.

Горфункель А. М., Горфункель П. Л. Социально-перцептивные компоненты в педагогическом мастерстве // Сборник научных трудов. Ижевск, 1983.

Горшкова А. Н. Динамика психических состояний старшеклассников и их нормализация с помощью методов психической регуляции и средств физической культуры: Автореф. дис. ... канд. наук. Калуга, 1999.

Горяева М. Н. Ориентация учителя на диалог как показатель уровня его профессионализма // Материалы III съезда Российского психологического общества. СПб., 2003. Т. 2.

Грановская Р. М. Элементы практической психологии. Л., 1984.

Гребенюк О. С. Принцип мотивационной основы обучения // Психологические проблемы повышения эффективности и качества труда: Тезисы научных сообщений советских психологов к VI Всесоюзному съезду Общества психологов СССР. М., 1983. Ч. 2.

Гребенюк О. С. Проблемы формирования мотивации учения и труда у учащихся средних профтехучилищ. М., 1985.

Грехнев В. С. Культура педагогического общения. М., 1990.

Грецов А. Г. Проблемы петербургских подростков на пороге XXI века // Психология XXI века: Тезисы Международной межвузовской научно-практической студенческой конференции. СПб., 2000.

Грецов А. Г., Жукова Е. В. Динамика развития учебной мотивации младших школьников // Журнал практического психолога. 2001. № 3.

Гречин Б. С. Система гендерного воспитания в Вальдорфской школе // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Гендерная психология. 2006. № 1.

Грибанов В. П. К анализу некоторых профессиональных умений начинающего классного руководителя // Социально-психологические проблемы руководства и управления коллективами. М., 1974.

Григорович Л. А. Педагогическая психология. М., 2003.

Григорьева-Голубева В. А. Гуманистические ценности педагога // Ананьевские чтения-2002: Тезисы научно-практической конференции. СПб., 2002.

Гриншпун С. С. Вопросы профконсультационной работы в школе // Обзоры по основным направлениям развития педагогической теории и практики. М., 1982. Вып. 4 (38).

Гришина Н. В. Психология конфликта. СПб., 2000.

Грищенко П. Ф. Проблемы профессионального мастерства учителя в истории советской педагогики: Автореф. дис. ... канд. наук. Киев, 1977.

Гройсман А. Л. Акцентуация характера и неврозы у школьников // Психологический журнал. 1984. № 5.

Грузина Э. Э. Социальный аспект компьютерного образования на математическом факультете // Ананьевские чтения-2001: Тезисы научно-практической конференции. СПб., 2001.

Губко А. Т. Типологические различия в мыслительной деятельности старшеклассников // Индивидуальные особенности психического и соматического развития и их роль в управлении деятельностью человека: Тезисы докладов Всесоюзного симпозиума. Пермь, 1982.

Гударева О. В. Психологические особенности игровой деятельности дошкольника // Материалы III съезда Российского психологического общества. СПб., 2003. Т. 2.

Гулина М. А. Проявление характеристик внимания в индивидуальном стиле деятельности при различных свойствах темперамента: Автореф. дис. ... канд. наук. Л., 1987.

Гурлева Т. С. Понимание классным руководителем подростков // Проблемы формирования личности в коллективной деятельности и общении. Гродно, 1980. Ч. 1.

Гусев С. И. Анализ педагогической профессии и подготовка педагога // Народное просвещение. 1927. № 8.

Гусева Г. Г. О соотношении «знаемых» и реальных мотивов учения у младших школьников // Воспитание, обучение и психическое развитие: Тезисы научных сообщений советских психологов к VI Всесоюзному съезду Общества психологов СССР. М., 1983. Ч. 3.

Гусева Е. П., Левочкина И. А. Комплексное изучение индивидуальных особенностей математически одаренных учащихся // Индивидуальность человека: условия проявления и развития. Пермь, 1988.

Густелева А. Н. Личностно-смысловые факторы устойчивости к выгоранию учителя: Автореф. дис. ... канд. наук. Хабаровск, 2009.

Гуткина Н. И. Диагностическая программа по определению психологической готовности детей 6–7 лет к школьному обучению. М., 2002.

Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе. М., 1993.

Гуткина Н. И. Психологические проблемы общения учителя с подростками // Вопросы психологии. 1984. № 2.

Гуткина Н. И. Реформа начального общего образования: шаг вперед или назад? // Психологическая наука и образование. 2005. № 2.

Давыдов В. В. О связи современной психологии с педагогической практикой // Вопросы психологии. 1978. № 5.

Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986.

Давыдов В. В. Психологические проблемы воспитания и обучения подрастающего поколения // Вопросы психологии. 1977. № 5.

Давыдов В. В. Психологические проблемы учебной деятельности школьников. М., 1977а.

Давыдов В. В. Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования // Вопросы психологии. 1991. № 6.

Данилова А. М. Психологические факторы успешности преподавателей технических вузов // Психология XXI века: Материалы Международной межвузовской научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых преподавателей. СПб., 2005

Данилова Т. А. Формирование копинг-поведения у учителей средних школ и его роль в профилактике психогенных расстройств у школьников: Автореф. дис. ... канд. наук. Бишкек, 1997.

Даукша Л. М. Особенности общения педагогов с учащимися с разной успешностью обучения // Ананьевские чтения-2009: Материалы научно-практической конференции. СПб., 2009.

Даукша Л. М. Стереотипность педагогической социальной перцепции // Ананьевские чтения-2007: Материалы научно-практической конференции. СПб., 2007.

Дворяшина М. Д., Копеина Н. С. Влияние лабильности на особенности интеллекта взрослых // Дифференциальная психофизиология и ее генетические аспекты: Тезисы докладов. Пермь, 18–20 июня 1975 г. М., 1975.

Девятовская И. О. Факторы, детерминирующие развитие «выученной беспомощности» менеджеров образования // Психология XXI века: Тезисы научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых специалистов. СПб., 2005.

Демидова И. Ф. Педагогическая психология: Учеб. пособие. М., 2007.

Деминский В. А. Образ учащегося в сознании педагога: гендерный аспект // Психологическая наука и образование. 2008. № 1.

Деминцев А. Д. О затруднениях учителей в реализации принципа индивидуального подхода в обучении // Советская педагогика. 1977. № 12.

Деминцев А. Д. Развитие активности учителей и совершенствования их мастерства: Автореф. дис. ... канд. наук. М., 1972.

Демко Е. В. Организационно-педагогическая деятельность по профилактике и коррекции агрессивности детей 6–7 лет: Автореф. дис. ... канд. наук. Армавир, 2005.

Демков М. И. Курс педагогики для учительских институтов, высших женских курсов и педагогических классов женских гимназий. М., 1917. Ч. 1.

Денисенко А. А., Селиванова Л. И. Дезадаптация пятиклассников к обучению в средней школе: ее сущность и причины // Психология XXI века: Материалы научно-практической конференции. СПб., 2009.

Денисов И. Д., Ушнев С. В., Фарапонова Э. А. Творчество учителя труда и развитие творческой активности школьников // Вопросы психологии. 1988. № 1.

Деркач А. А., Москаленко О. В. Профессиональное самосознание руководителей образовательных учреждений: теория, методология, практика. М., 1999.

Джеймс У. Беседы с учителями о психологии. М., 1998.

Диагностика школьной дезадаптации: Научно-методическое пособие для учителей начальных классов и школьных психологов. М., 1993.

Дидро Д. Собрание сочинений. В 10 т. М. — Л., 1935. Т. 2.

Дикова В. В. Педагогическая агрессия: проблема и пути разрешения // Психология XXI века: Материалы Международной межвузовской научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. СПб., 2005.

Дмитриева Л. Г. К проблеме формирования имиджа педагога // Материалы III съезда Российского психологического общества. СПб., 2003. Т. 3.

Дмитриенко Е. А., Успанов К. С. К вопросу о ведущих компонентах структуры личности учителя — воспитателя пионеров // Проблемы формирования профессионального мастерства учителя. Алма-Ата, 1985.

Доблаев Л. Н. Смысловая структура учебного текста: Автореф. дис. ... д-ра наук. Саратов, 1972.

Добрович А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. М., 1987.

Добрынин Н. Ф. Психологический анализ урока. М., 1952.

Долгова В. И., Мельник Е. В. Эмпатия и коммуникативная компетентность. Челябинск, 2007.

Доманов А. Г. Индивидуальные особенности оценочной деятельности педагога: Автореф. дис. ... канд. наук. СПб., 1991.

Доманова Е. Е. Специальные способности в структуре интегральной индивидуальности учителей биологии и химии: Автореф. дис. ... канд. наук. Пермь, 1999.

Донцов В. Н. Учебная самоорганизация студентов как фактор успеваемости: Автореф. дис. ... канд. наук. Л., 1977.

Дорохина Т. В. Формирование позиции школьника как профилактика школьной дезадаптации // Материалы III съезда Российского психологического общества. СПб., 2003. Т. 3.

Драгунова Т. В. Психологические особенности подростка // Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А. В. Петровского. М., 1973.

Дригус М. Г. Особенности отношения к учению у младших школьников с различной успеваемостью: Автореф. дис. ... канд. наук. Киев, 1979.

Дружилов С. А., Хашина Д. В. Концептуальная модель как психологическая детерминанта профессионализма учителя // Ананьевские чтения-2004: Материалы научно-практической конференции. СПб., 2004.

Дубов И. Г. Эффекты индивидуально-специфического влияния личности педагога на учащихся // Вопросы психологии. 1990. № 5.

Дубовицкая Т. Д. К проблеме диагностики учебной мотивации // Вопросы психологии. 2005. № 1.

Дубровина И. В. Об индивидуальных способностях школьников. М., 1975.

Дубровина И. В. О единстве обучения и воспитания младших школьников // Вопросы психологии. 1978. № 6.

Дудкин И. И. Факторы, обусловливающие пассивность // Социальная пассивность: истоки и пути преодоления. Владимир, 1991.

Дукат Л. Ю. О некоторых особенностях функции идеала в школьном возрасте // Вопросы психологии личности школьника. М., 1961.

Дусавицкий А. К. Межличностные отношения в младшем школьном возрасте и их зависимость от способа обучения // Вопросы психологии. 1983. № 1.

Дусавицкий А. К. Психологическая характеристика отметки как мотива учения // Вестник Харьковского университета. Психология. 1975. № 122. Вып. 8.

Дусавицкий А. К., Репкин В. В. Исследование развития познавательных интересов младших школьников в различных условиях обучения // Вопросы психологии. 1975. № 3.

Дьяков Г. В. Психология педагогического общения. Кировоград, 1992.

Дьяченко О. М. Проблема индивидуальных различий в интеллектуальном развитии ребенка // Вопросы психологии. 1997. № 4.

Егорова Т. М. Характерологическое исследование студентов педагогического вуза // Психология учителя: Тезисы докладов к VII съезду Общества психологов СССР. М., 1989.

Елканов С. Б. К проблеме профессионального становления будущего учителя // Становление личности учителя профессионала: проблемы и перспективы. Ставрополь, 1993.

Елканов С. Б. Профессиональное самовоспитание учителя. М., 1986.

Елфимова Н. В. Функции эмоций в создании мотивационного компонента деятельности // Эмоциональная регуляция учебной деятельности. М., 1987.

Еремеева В. Д., Хризман Т. П. Девочки и мальчики — два разных мира. СПб., 2001.

Ересь Е. П. Недисциплинированность школьников, ее причины и пути устранения. Минск, 1957.

Ермакова И. В., Поливанова Н. И., Ривина И. В. Учебное взаимодействие педагога с учащимися как фактор их эмоциональной комфортности на уроке // Психологическая наука и образование. 2004. № 1.

Ермолаев О. Ю. Определение уровня трудовой воспитанности старшеклассников // Вопросы психологии. 1986. № 4.

Ермолаева Е. А. Влияние стиля руководства директоров на социально-психологическую атмосферу в педагогическом коллективе: Автореф. дис. ... канд. наук. Л., 1972.

Ермолаева-Томина Л. Б. Опыт экспериментального изучения творческих способностей // Вопросы психологии. 1977. № 4.

Ермолин А. В. Мотивационная готовность к педагогическому труду // Психологическая подготовка педагога в России: история и современность. СПб., 2006.

Ерошенко А. А. Избирательность оценочных воздействий в зависимости от индивидуальных свойств и мастерства педагога // Актуальные проблемы психологии в свете современных требований общественной практики. Пермь, 1986.

Ерошенко А. А. Особенности установок учителя на разных этапах овладения мастерством // Психология учителя: Тезисы докладов к VII съезду Общества психологов СССР. М., 1989.

Ершова Л. Д. Особенности восприятия учителем личности ученика: Автореф. дис. ... канд. наук. Л., 1973.

Ершова Л. Д. Особенности перцептивных способностей учителя // Психология труда и личности учителя. Л., 1977.

Ершова Л. В. Специфика социального интеллекта преподавателей высшей школы // Психологическая подготовка педагога в России: история и современность. СПб., 2006.

Есарева З. Ф. Особенности деятельности преподавателя высшей школы. Л., 1974.

Ефремова О. И. Манипулятивная деформация функций педагогической оценки // Ананьевские чтения-2007: Материалы научно-практической конференции. СПб., 2007.

Жамкочьян М. С. Взаимосвязи некоторых характеристик активированности, интеллекта и личности в структуре индивидуальности // Проблема интегрального исследования индивидуальности. Пермь, 1978. Вып. 2.

Жмуров Д. Б. Компьютерные игры и подростковая агрессия // www. Npocmo.ru /cg/ cg... index

Жуйков С. Ф. К проблеме диагностики обучаемости школьников // Вопросы психологии. 1971. № 5.

Жуков Ю. М. Проблемы диагностики социально-психологической компетентности (в педагогическом общении) // Активные методы обучения педагогическому общению и его оптимизации. М., 1983.

Жуковская В. И. Совместная работа школы и семьи в профессиональной ориентации учащихся // Педагогика и психология: Вопросы подготовки учащихся к труду и выбору профессии. Минск, 1977. Вып. 2.

Жуланова И. В. Психологическое образование педагога: чем определяются наши возможности? // Психологическая подготовка педагога в России: история и современность. СПб., 2006.

Журавкова М. В. Профессиональный тип личности и развитие нервно-психического напряжения в педагогической деятельности: Автореф. дис. ... канд. наук. Л., 1995.

Журавлев В. И. Основы педагогической конфликтологии. М., 1995.

Журавлев В. И. Педагогические проблемы профессионального самоопределения выпускников средней школы: Автореф. дис. ... д-ра наук. Л., 1983.

Жутикова Н. В. Учителю о практике психологической помощи. М., 1987.

Жучева Е. Н. Успешность педагогической деятельности учителя в зависимости от педагогических и специальных способностей: Автореф. дис. ... канд. наук. Л., 1983.

Заваденко Н. Н., Петрухин А. С., Манелис Н. Г., Успенская Т. Ю., Суворинова Н. Ю., Борисова Т. Х. Школьная дезадаптация: психоневрологическое и нейропсихологическое исследование // Вопросы психологии. 1999. № 4.

Заззо Р. Психическое развитие ребенка и влияние среды // Вопросы психологии. 1967. № 2.

Завьялова В. И. Эмпирическое изучение профессионально-педагогической подготовленности студентов университета: Автореф. дис. ... канд. наук. Л., 1977.

Загвязинский В. О дифференцированном подходе // Народное образование. 1968. № 10.

Задирейко Д. Н. Родительское влияние: успеваемость и статус подростков // Психология XXI века: Тезисы международной научно-практической конференции студентов и аспирантов. СПб., 2002.

Закотнова Л. И. О склонности к педагогической деятельности // Формирование творческой активности личности ученика и студента. Омск, 1978.

Залесский Г. Е. Психологические вопросы формирования убеждений. М., 1982.

Занков Л. В. Наглядность и активизация учащихся в обучении. М., 1960.

Занков Л. В., Певзнер М. С., Шмидт В. Ф. Трудные дети в школьной работе: Методическое пособие для педагогов и учителей. М. — Л., 1933.

Заостровцева М. Н. Совместная деятельность классного воспитателя, социального педагога и педагога-психолога по коррекции агрессивного поведения подростков: Автореф. дис. ... канд. наук. Киров, 2003.

Заремба Г. Б. Фрустрация в профессиональной деятельности учителя начальной школы и условия ее преодоления: Автореф. дис. ... канд. наук. М., 1982.

Зарецкий М. И. Основные вопросы учета успеваемости учащихся // Советская педагогика. 1946. № 8.

Зархин В. Г. Некоторые дифференциально-психофизиологические вопросы ограничения времени выполнения контрольных заданий // Вопросы психологии. 1977. № 4.

Захаров М. Г. Организация труда директора школы. М., 1971.

Захарова А. В. Функция оценки в структуре учебной деятельности // Экспериментальные исследования по проблемам усовершенствования учебно-воспитательного процесса в начальных классах и подготовке детей к школе: Материалы II Всесоюзного симпозиума. Тбилиси, 1974. Ч. 1.

Захарова А. В. Психология обучения старшеклассников. М., 1976.

Захарова А. В. Формирование самооценки в учебной деятельности // Психологические проблемы учебной деятельности школьника. М., 1977.

Захарова А. В., Маркова А. К. Обучение и оценка знаний учащихся // Вопросы психологии. 1982. № 4.

Захарова Е. Я. Влияние нормативно-ценностных ориентаций педагогов на успешность их деятельности: Автореф. дис. ... канд. наук. Л., 1989.

Зацепин В. И. Личные взаимоотношения в коллективе старшеклассников и студентов как условия формирования личности // Личность и группа. Л., 1971а.

Зацепин В. И. Отношение учащихся и студентов к изучаемым предметам как фактор развития учебного коллектива // Личность и группа. Л., 1971.

Зверякова С. В. Профессиональное общение учителя // Современные проблемы психологии образования и развития человека. СПб., 2010. Т. 2.

Звонарева Н. А. Формирование и коррекция индивидуального стиля деятельности учителя // Прикладная психология. 2000. № 1.

Звонарева О. В. Психолого-педагогическое сопровождение индивидуально-образовательной траектории развития интеллектуально одаренных детей дошкольного возраста // Материалы IV съезда Российского психологического общества. М., 2007. Т. 2.

Згурский Н. В. Элементарные понятия о физической и психической жизни человека в связи с учением и воспитанием. СПб., 1887.

Здорова-Устинова Е. Н. Индивидуальный подход классного руководителя к учащимся в средней школе: Автореф. дис. ... канд. наук. М., 1951.

Зеер Э. Ф. Основы профессионального становления личности инженера-педагога: Автореф. дис. ... д-ра наук. Свердловск, 1988.

Зеер Э. Ф., *Сыманюк Э. Э.* Стратегии преодоления кризисов профессионального становления личности педагога // Мир психологии. 2002. № 4.

Зеленская О. В. Влияние самоактуализации на стиль общения ДОУ // Ананьевские чтения-2002: Тезисы научно-практической конференции. СПб., 2002.

Зеленцова С. Ю. Представления студентов об образе преподавателя // Ананьевские чтения-2005: Материалы научно-практической конференции. СПб., 2005.

Зимбардо Ф. Застенчивость. М., 1991.

Зимичева С. А Лонгитюдное исследование динамики педагогической направленности у будущих учителей начальных классов: Автореф. дис. ... канд. наук. Л., 1977.

Зимняя И. А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. Ростов-на-Дону, 1997; М., 2001.

Зинченко В. П. Психологическая педагогика. Самара, 1998.

Злочевский С. Е. Психологический анализ форм организации учебного процесса. Киев, 1977.

Золотых Л. К. Особенности формирования учебно-познавательного мотива как одного из новообразований учебной деятельности: Автореф. дис. ... канд. наук. М., 1979.

Зосимовский А. В. Воспитание и нравственное развитие (на материале воспитательной работы с подростками) // Психологические исследования. М., 1970. Вып. 2.

Зосимовский А., *Рахманов Э.* Формирование нравственной убежденности у старшеклассников // Проблемы управления учебно-воспитательным процессом. М., 1977.

Зотова Л. Э. Психологические факторы агрессивного поведения старшеклассников: Автореф. дис. ... канд. наук. М., 2006.

Зюбин Л. М. Индивидуальный подход к учащимся в трудных случаях учебно-воспитательной работы. М., 1974.

Зюбин Л. М. Учебно-воспитательная работа с трудными учащимися. М., 1982.

Зюсько М. В. Психологические консультации для начинающего учителя. М., 1995.

Иванов С. В. Психологические особенности профессионально-педагогического общения на уроках физической культуры: Автореф. дис. ... канд. наук. Л., 1990.

Иванова Е. В. Личностные особенности, обусловливающие возникновение профессиональной деформации учителя и их изменения в процессе профилактико-коррекционной работы: Автореф. дис. ... канд. наук. Ярославль, 2003.

Иванова Е. Ю. Межличностное восприятие в педагогическом общении // Психология учителя: Материалы VII съезда Общества психологов СССР. М., 1989.

Иванова С. П. Педагогическая деятельность как процесс гуманистически-ориентированного полисубъектного взаимодействия в современной социально-образованной среде: Автореф. дис. ... канд. наук. СПб., 2000.

Иванова С. П. Учитель XXI века: ноопсихологический подход к анализу профессионально-личностной деятельности: Учеб. пособие. Псков, 2002.

Иванцова Л. В. Психолого-педагогические предпосылки становления профессионального мастерства у преподавателей среднего профтехучилища: Автореф. дис. ... канд. наук. Л., 1987.

Иванько Т. А. Имидж педагога. Великий Новгород, 2002.

Иващенко Ф. И. Неравномерность развития притязаний в учении и труде как условие развития личности школьника // Организация и содержание воспитательной работы в условиях сельской школы. М., 1975.

Иващенко Ф. И. Проблемы психологии трудового воспитания // Вопросы психологии. 1980. № 6.

Иващенко Ф. И. Психологические особенности трудовой деятельности старших школьников // Вопросы психологии. 1983. № 6.

Иващенко Ф. И. Психология трудового воспитания. Минск, 1981.

Игнатенко М. С. Концептуальные модели педагогического процесса в формирующемся профессиональном сознании учителя: Автореф. дис. ... канд. наук. СПб., 1993.

Игнатенко М. С. Профессиональное педагогическое сознание и самосознание: структура, содержание, развитие // Педагогическая психология. СПб., 2004.

Игра и ее роль в развитии ребенка дошкольного возраста. М., 1975.

Изюмова С. А. Два вида мнемических способностей и их связь с двумя психофизиологическими симптомокомплексами // Индивидуальность человека: условия проявления и развития. Пермь, 1988.

Изюмова С. А. Индивидуально-типические особенности школьников с литературными и математическими способностями // Психологический журнал. 1993. № 1.

Изюмова С. А. О специфических особенностях познавательных способностей школьников с различной дифференциацией обучения // Системное исследование индивидуальности. Пермь, 1991.

Изюмова С. А. Природа мнемических способностей и дифференциация обучения. М., 1995.

Ильин В. С., Бородаева Г. Г. Об особенностях мотивации в структуре отношения к учению // Отношение школьников к учению: Межвузовский сборник научных трудов. Ростов-на-Дону, 1985.

Ильин Е. П. Изменение свойств личности педагогов в связи со стажем их деятельности // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2009. № 100.

Ильин Е. П., Липина А. Н. Динамика характеристик эмоциональной сферы и агрессивности на протяжении периода от юности до старости // Вестник практической психологии образования. 2007. № 4 (13).

Ильин Е. П., Пинигин В. Г. Структура эмоциональности как свойства личности // Психологические проблемы самореализации личности. СПб., 2001. Вып. 5.

Ильина Т. А. Педагогика. М., 1984.

Имедадзе Н. В. Тревожность как фактор учения в дошкольном возрасте // Психологические исследования. Тбилиси, 1966.

Ипполитов Ф. В. Память школьника. М., 1978.

Исаев Е. И. Проблемы проектирования психологического образования педагога // Вопросы психологии. 1997. № 6.

Исайчева Н. Д. Школа глазами учеников и учителей // Вопросы психологии. 1990. № 4.

Исмагилова А. Г. Индивидуальный стиль педагогического общения воспитателя детского сада: Автореф. дис. ... канд. наук. М., 1989.

Исмагилова А. Г. Особенности эмоциональных проявлений у педагогов с разными стилями общения // Ананьевские чтения-2007: Материалы научно-практической конференции. СПб., 2007.

Исмагилова А. Г. Развитие педагогического общения в процессе становления педагога // Материалы III съезда Российского психологического общества. СПб., 2003. Т. 4.

Исмагилова А. Г. Стиль педагогического общения как системное явление // Системное исследование индивидуальности. Пермь, 1991.

Исмагилова А. Г. Характеристика индивидуальных стилей общения воспитателей детских садов // Интегральное исследование индивидуальности: стиль деятельности и общения. Пермь, 1992.

Ительсон Л. Б. Лекции по современным проблемам психологии обучения. Владимир, 1972.

Йовайша Л. Основы подготовки учащихся к выбору профессии: Автореф. дис. ... д-ра наук. Вильнюс, 1970.

Кабардов М. К. Роль индивидуальных различий в успешности овладения иностранным языком: Автореф. дис. ... канд. наук. М., 1983.

Кагальняк А. И., Мельник Л. П. Темперамент учителя и успешность педагогической деятельности // Вопросы психологии. 1986. № 2.

Каган В. Е. Половая идентичность и развитие личности // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В. М. Бехтерева. 1991. № 4.

Каган В. Е. Психогеннные формы школьной дезадаптации // Вопросы психологии. 1984. № 4.

Каган В. Е. Тоталитарное сознание и ребенок: семейное воспитание // Вопросы психологии. 1992. № 1–2.

Кадырбаева Д. Р. Влияние индивидуально-психологических особенностей на успеваемость и дисциплинированность учащихся школы-интерната: Автореф. дис. ... канд. наук. М., 1983.

Казакина М. Г. Изучение нравственной воспитанности школьников // Вопросы психологии. 1979. № 4.

Казанская В. Г. Общение учителя с учениками в процессе обучения. СПб., 1996.

Казанская В. Г. Педагогическая психология. СПб., 2003.

Кайдановская И. А. Факторы креативности // Материалы IV съезда Российского психологического общества. М., 2007. Т. 2.

Калачникова Е. Ю. Значение игровой проекции и идентификации в развитии личности дошкольника: Магистерская диссертация. СПбГУ, факультет психологии, 2004.

Калинина Н. В. Психологические аспекты индивидуального подхода к школьникам в процессе обучения. Ульяновск, 1999.

Калинина Р. Р. Психолого-педагогическая диагностика в детском саду. СПб., 2003.

Калинина Р. Р. Ребенок пошел в детский сад. К проблеме адаптации детей к условиям жизни в дошкольном учреждении // Дошкольное воспитание. 1998. № 4.

Калининский Л. П. О связи некоторых способностей к усвоению литературы с общими и специальными факторами // Экспериментальные исследования личности и темперамента. Пермь, 1971. Вып. 7.

Калмыкова З. И. Зависимость уровня усвоения знаний от активности учащихся в обучении // Советская педагогика. 1959. № 7.

Калмыкова З. И. Обучаемость и принципы построения методов ее диагностики // Проблемы диагностики умственного развития учащихся. М., 1975.

Калмыкова З. И. Понимание школьниками учебного материала // Вопросы психологии. 1986. № 1.

Калмыкова З. И. Проблема индивидуальных различий в обучаемости школьников // Советская педагогика. 1968. № 6.

Калмыкова З. И. Проблема преодоления неуспеваемости глазами психолога. М., 1982.

Калмыкова З. И. Темп продвижения — один из показателей индивидуальных различий учащихся // Вопросы психологии. 1961. № 2.

Камбазаев Т. К. Некоторые вопросы развития склонности студентов к педагогической деятельности // Материалы III Всесоюзного съезда общества психологов СССР. М., 1968. Т. 3.

Канатов А. К. Психологические основы образования взрослых // Образование взрослых на рубеже веков. М., 2000.

Кан-Калик В. А. Грамматика общения. М., 1995.

Кан-Калик В. А. Педагогическая деятельность и творческий процесс (Исследование субъективно-эмоциональной сферы творческого процесса педагога). Грозный, 1976.

Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении. М., 1987.

Кан-Калик В. А., Ковалев А. Г. Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования // Вопросы психологии. 1985. № 4.

Каплунович И. Я. О различиях в математическом мышлении мальчиков и девочек // Педагогика. 2001. № 10.

Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения. М., 1982.

Каптерев П. Ф. Педагогическая психология для народных учителей, воспитателей и воспитательниц. СПб., 1877.

Караковский В. А., Новикова Л. И., Селиванова Н. Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание!!! Теория и практика школьных воспитательных систем. М., 1996.

Карикаш В. И. Типы общения учителя // Психология учителя: Тезисы докладов к VII съезду Общества психологов СССР. М., 1989.

Карпова С. Н., Лысюк Л. Г. Игра и нравственное развитие дошкольников. М., 1986.

Касьяненко М. Д. Комплексный контроль учебной деятельности // Советская педагогика. 1986. № 10.

Кашапов М. М., Зверева А. А. Психологические компоненты абнотивности педагога // Ананьевские чтения-2001: Тезисы научно-практической конференции. СПб., 2001.

Кваде В., Трусов В. Исследование возможности коррекции неадекватной самооценки подростка // Вопросы психологии. 1980. № 3.

Келасьев В. Н. Особенности профессиональной деятельности мастеров профтехучилищ в связи со свойствами личности // Экспериментальная и прикладная психология. Л., 1971. Вып. 4.

Кикоть В. Я., Якунин В. А. Педагогика и психология высшего образования: Учебник. СПб., 1996.

Киреева Н. Н., Анисимов А. И. Социальное здоровье и профессиональное выгорание учителей // Ананьевские чтения-2009: Материалы научно-практической конференции. СПб., 2009. Вып. 2.

Кирилюк Л. Г. Диагностика эффективности процесса нравственного воспитания подростков: Автореф. дис. ... канд. наук. М., 1986.

Киричук А. В. Формирование коллективных взаимоотношений между учащимися начальных классов в процессе деятельности: Автореф. дис. ... канд. наук. Киев, 1964.

Кирпичникова Е. Н. Особенности адаптации молодого учителя сельской школы в педагогических коллективах разного уровня развития // Адаптация учителя сельской школы. Барнаул, 1981.

Кирсанов А. А. Индивидуализация процесса обучения как средство развития познавательной активности и самостоятельности учащихся // Советская педагогика. 1963. № 5.

Кирсанов А. А. Индивидуальный подход в обучении. Казань, 1966.

Киршбаум Э. И. Психолого-педагогический анализ конфликтных ситуаций в учебно-воспитательном процессе: Автореф. дис. ... канд. наук. Л., 1986.

Кислицкая Л. А. Отношение к школе у первоклассников с различной степенью психологической готовности к школьному обучению // Психологическая наука и образование. 2006. № 3.

Клаус Г. Введение в дифференциальную психологию учения. М., 1971.

Клаус Г. Дифференциальная психология обучения. М., 1987.

Клецина И. С. Психология гендерных отношений. Теория и практика. СПб., 2004.

Клименко А. И. Индивидуально-типологические различия во влиянии метода обучения на динамику и продуктивность умственной деятельности учащихся 4-х классов // Типологические исследования по психологии личности. Пермь, 1967.

Климов Е. А. Какую психологию и как преподавать будущим педагогам // Вопросы психологии. 1998. № 3.

Климов Е. А. Человек как субъект труда и проблемы психологии // Вопросы психологии. 1984. № 4.
Кмить Н. И. Некоторые психолого-педагогические проблемы деятельности классного руководителя // Обзоры по важнейшим научно-педагогическим проблемам: Психология коллектива и личности. М., 1980. Вып. 4 (14).
Кобыляцкий И. И. Влияние преподавателя на формирование личности студента // Личность студента. Каунас, 1970.
Кобялковская Е. А. Стиль педагогического общения как способ профессиональной реализации // Материалы III съезда Российского психологического общества. СПб., 2003. Т. 4.
Ковалев Б. П. Представления педагогов о понимании их учащимися ПТУ: Автореф. дис. ... канд. наук. Минск, 1984.
Ковалев Б. П. Рефлексивная регуляция педагогической деятельности // Психология учителя: Тезисы докладов к VII съезду Общества психологов СССР. М., 1989.
Ковалев Г. А. Общение и личность в педагогическом процессе // Биология в школе. 1985. № 5.
Ковалев П. А. Возрастно-половые особенности отражения в сознании структуры собственной агрессивности и агрессивного поведения: Автореф. дис. ... канд. наук. СПб., 1996.
Козиев В. Н. Психологический анализ профессионального самосознания учителя: Автореф. дис. ... канд. наук. Л., 1980.
Козиев В. Н. Структура и содержание профессионального самосознания учителя // Психологические проблемы развития профессионального сознания педагога. М., 1992.
Козинцева Т. Н. Индивидуальный подход к подросткам в процессе формирования их организационно-общественной деятельности // Вопросы психологии. 1980. № 2.
కознев В. Н. Самообразование и самооценка учителя // Психологические проблемы самообразования учителя. М., 1986.
Козырев В. А., *Черняк В. Д.* Речевой портрет современного учителя: поиски идеала // Вестник Герценовского университета. 2010. № 1.
Колга В. А. (ред.). Когнитивные стили: Тезисы научно-практического семинара. Таллинн, 1986.
Колесов Д. В., *Сельверова Н. Б.* Физиолого-педагогические аспекты полового созревания. М., 1978.
Колесова А. М. Индивидуальный подход к учащимся начальной школы как средство повышения успеваемости (на материале 3-го класса): Автореф. дис. ... канд. наук. Л., 1955.
Колеченко А. К. Психологическое обеспечение педагогического процесса в школе: Автореф. дис. ... д-ра наук. СПб., 1999.
Коломинский Я. Л. Беседы о тайнах психики. М., 1976.
Коломинский Я. Л. Познай самого себя. Минск, 1981.
Коломинский Я. Л. Психология детского коллектива: система личных взаимоотношений. Минск, 1984.
Коломинский Я. Л. Психология общения. М., 1975.
Коломинский Я. Л., *Жизневский Б. П.* Социально-психологический анализ конфликтов между детьми в игровой деятельности // Вопросы психологии. 1990. № 2.
Коломинский Я. Л., *Панько Е. А.* Учителю о психологии детей шестилетнего возраста. М., 1988.
Колоцца Д. Детские игры и их психологическое и педагогическое значение. М., 1911.
Колтирева М. А. Эмоциональная культура педагога как условие эффективного взаимодействия с родителями. Оренбург, 2004 (www.orenipk.ru/novosti/novosti04_koltireva.htm)
Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения. В 2 т. М., 1982. Т. 2.
Компейре Г. Отрочество, его психология и педагогия. СПб., 1910.
Кон И. С. Психология юношеской дружбы. М., 1972.
Кон И. С. Сексуальная культура в России: клубничка на березке. М., 1997.
Кондаков И. М. Методика для изучения мотивационных особенностей школьников // Журнал прикладной психологии. 1998. № 4.
Кондакова И. Э. Предупреждение и педагогическая коррекция агрессивного поведения подростков в школе: Автореф. дис. ... канд. наук. СПб., 2000.
Кондратьев М. Ю. Авторитет педагога как результат его персонализации // Психология развивающейся личности. М., 1987а.
Кондратьев М. Ю. Взаимосвязь авторитета личности и авторитета роли учителя // Вопросы психологии. 1987. № 2.
Кондратьев М. Ю. Слагаемые авторитета. М., 1988.
Кондратьев С. В. Психологические типы учителей и учащихся // Психологическая наука и образование. 2003. № 3.
Кондратьева О. В. Психологический тип личности учителя как условие формирования профессионального стиля деятельности. Нижний Новгород, 1996.
Кондратьева С. В. Понимание учителем личности учащегося // Вопросы психологии. 1980. № 5.
Кондратьева С. В. Психолого-педагогические проблемы общения. Гродно, 1982.

Кондратьева С. В. Психолого-педагогические проблемы понимания людьми друг друга // Психология межличностного познания. М., 1982.

Кондратьева С. В. Учитель — ученик. М., 1984.

Кондратьева С. В., Рапопорт И. А., Токарский И. С. О социально-психологической совместимости учителя и учащихся // Советская педагогика. 1975. № 7.

Конев А. Н. Индивидуально-типологические особенности младших школьников на основе дифференцированного обучения. М., 1968.

Конев Ю. А. Влияние коммуникативного тренинга на компетентность учителя в общении: Автореф. дис. ... канд. наук. Хабаровск, 1999.

Конникова Т. Е. Роль коллектива в формировании личности школьника: Автореф. дис. ... д-ра наук. Л., 1970.

Коновалов В.Ф., Журавлев Г. И., Сериков И. С. Особенности простых и сложных форм памяти в зависимости от возраста и пола // Вопросы психологии. 1987. № 4.

Константинова О. А. Гендерный подход к обучению школьников: Автореф. дис. ... канд. наук. Саратов, 2005.

Конфликты в школьном возрасте, пути их преодоления и предупреждения. М., 1986.

Коповой А. С. Педагогическое взаимодействие как средство коррекции агрессивного поведения младших школьников: Автореф. дис. ... канд. наук. Саратов, 2001.

Корнелович М. М. Структурные характеристики коммуникативной рефлексии учителей // Ананьевские чтения-2007: Материалы научно-практической конференции. СПб., 2007.

Королева Н. Отбор молодежи в педагогические вузы // Вторая межвузовская научная конференция по проблемам эффективного использования трудовых ресурсов в экономике образования. М., 1969.

Короленко Ц. П., Фролова Г. В. Чудо воображения (воображение в норме и патологии). Новосибирск, 1975.

Королькова Г. Ф. Изучение особенностей старшеклассников в системе профконсультационной работы: Автореф. дис. ... канд. наук. Л., 1976.

Коростелева И. С., Ротенберг В. С. Поисковая активность и проблемы обучения и воспитания // Вопросы психологии. 1988. № 6.

Коротаев А. А., Тамбовцева Т. С. Исследование индивидуального стиля педагогического общения // Вопросы психологии. 1990. № 2.

Коротаев А. А., Тамбовцева Т. С. Характеристика связей операций педагогического общения со свойствами различных уровней индивидуальности педагога // Проблемы интегрального исследования индивидуальности и ее педагогические аспекты. Пермь, 1985.

Короткова Н. А. Современные исследования детской игры // Вопросы психологии. 1985. № 2.

Корсунский Е. А. Развитие литературных способностей писателей-профессионалов в их школьные годы // Вопросы психологии. 1986. № 4.

Коссов Б. Б. Личность и педагогическая одаренность: новый метод. М. — Воронеж, 1998.

Костина Л. М. Адаптация первоклассников к школе путем снижения уровня их тревожности // Вопросы психологии. 2004. № 1.

Костромина С. Н. Психодиагностическая деятельность в педагогической практике. Психологические типы неуспешных педагогов-диагностов // Психология диагностической деятельности в образовании. СПб., 2007.

Костромина С. Н., Нагаева Л. Г. Какой учитель нужен школьнику? // Ананьевские чтения-2002: Материалы научно-практической конференции. СПб., 2002.

Костромина С. Н., Реан А. А. Коммуникативная компетентность педагога как фактор успешности его диагностической деятельности // Психологическая наука и образование. 2007. № 3.

Костюченко Е. В. Учитель как субъект межличностного познания // Ананьевские чтения-2007: Материалы научно-практической конференции. СПб., 2007.

Костяк Т. В. Психологическая адаптация ребенка в детском саду: Пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. М., 2008.

Котиленков Н. К. Диагностика профессиональной направленности учащихся: Автореф. дис. ... канд. наук. Минск, 1979.

Котова И. Б., Шиннов Е. Н. Педагог: профессия и личность. Ростов-на-Дону, 1997.

Котова С. А., Алексеева Н. П. Адаптационный профиль лиц, выбирающих профессию разного типа // Ученые записки СПбГМУ им. акад. И. П. Павлова. 2008. Т. 15. Вып. 32.

Кочетов А. И. Воспитание и самовоспитание подростка // Советская педагогика. 1963. № 11.

Кочуров В. Ф. Прогнозное моделирование системы педагогических умений в ее динамике: Автореф. дис. ... канд. наук. Л., 1986.

Кошевая В. Г. О некоторых индивидуальных различиях высокоуспевающих выпускников средних школ // Советская педагогика. 1966. № 7.

Кравцов Г. Г. Некоторые психологические особенности учебной деятельности младших подростков // Экспериментальные исследования по проблемам педагогической психологии. 1976. Вып. 2.

Кравцов Г. Г., Кравцова Е. Е. Шестилетний ребенок. Психологическая готовность к школе. М., 1987.

Кравцова Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. М., 1991.

Кравцова Е. Е. Школа для маленьких или маленькая школа? // Психологическая наука и образование. 2005. № 2.

Красная Е. В. Взаимосвязь информационной и функциональной структур деятельности воспитателей детского сада на разных этапах профессионализации: Автореф. дис. ... канд. наук. СПб., 1996.

Красная Е. В., Панферов В. Н. Психологический анализ проблемных ситуаций, возникающих в работе воспитателей детского сада // Вопросы психологии. 1991. № 4.

Краснобаев И. М. Формирование нравственных убеждений у старшеклассников. М., 1960.

Красовицкий М. Ю. Взаимоотношения учителей и учащихся в сфере общения // Проблемы общения и воспитание. Тарту, 1974. Ч. 1.

Красовицкий М. Ю. Общественное мнение ученического коллектива. М., 1984.

Креативный ребенок. Диагностика и развитие творческих способностей. Ростов-на-Дону, 2004.

Крейтсберг П. У. Опыт исследования эффективности деятельности учителя // Советская педагогика. 1980. № 6.

Крижанская Ю. С., Третьяков В. П. Грамматика общения. Л., 1990.

Крикунов А. С., Чернышев А. С. Социально-психологические аспекты работы классного руководителя. Курск, 1981.

Кричевский Р. Л. Социально-психологические аспекты руководства классным коллективом // Вопросы психологии. 1979. № 2.

Кричевский Р. Л., Битянова М. Р. Психологические характеристики классного руководителя как фактор удовлетворенности учащихся коллективом // Новые исследования в психологии. 1988. № 2.

Кричевский Р. Л., Кмить Н. И. Общение классного руководителя с коллективом старшеклассников // Вопросы психологии. 1984. № 6.

Кричевский Р. Л., Решетникова О. В., Сироткина И. Г. О некоторых социально-психологических факторах эффективности деятельности классного руководителя // Новые исследования в психологии. 1982. № 2 (27).

Круглова Н. Ф. Причины неуспеваемости в школе и пути их устранения: Методическое пособие. М., 2004.

Крупеник А. Л., Крохина И. М. Эффективный учитель. Практическая психология для педагогов. Ростов-на-Дону, 1995.

Крупнов А. И. О психодинамических характеристиках интеллектуальной активности человека // Вопросы психологии. 1981. № 6.

Крутецкий В. А. Психология обучения и воспитания школьников. М., 1976.

Крутецкий В. А. Характеристика некоторых моральных понятий у старших школьников: Автореф. дис. ... канд. наук. М., 1953.

Крутецкий В. А., Балбасова Е. Г. Педагогические способности, их структура, диагностика, условия формирования и развития. М., 1991.

Крутецкий В. А., Недбаева С. В. Профессионально-важные качества личности учителя (педагогические способности) и их формирование. М., 1982.

Крушельницкая О. Б., Панасюк А. С. Условия эффективности перцептивного общения преподавателя со студентами // Психологическая наука и образование. 2003. № 3.

Крягжде С. П., Крягжде О. И. Роль педагогической направленности при отборе поступающих в педвуз // Проблемы профориентации и профконсультации в школе. М., 1969.

Ксензова Г. Ю. Оценочная деятельность учителя. М., 1999.

Кудрявцев Т. В. Психолого-педагогические проблемы высшей школы // Вопросы психологии. 1981. № 2.

Кудрявцев Т. В., Сухарев А. В. Влияние характерологических особенностей личности на динамику профессионального самоопределения // Вопросы психологии. 1985. № 1.

Кудрявцев Т. В., Фарапонова Э. А. Психологические основы подготовки учащихся к труду и выбору профессии // Школа и труд. М., 1987.

Кузнецов Г. А., Страхов В. И. Педагогический такт и педагогическая культура // Психологическое исследование: психические состояния, характерология, педагогический такт и творчество. Саратов, 1993.

Кузнецова Г. И., Харченко В. Д. Психологические особенности недисциплинированности подростков // Вопросы психологии. 1981. № 6.

Кузьмина И. Е. Гуманитарные изменения в профессиональном сознаниир учителя // Ананьевские чтения-2001: Тезисы научно-практической конференции СПб., 2001.

Кузьмина Н. В. В кн.: Методы системного педагогического исследования. Л., 1980.

Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя. Л., 1967.

Кузьмина Н. В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся // Вопросы психологии. 1984. № 1.

Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1990.

Кузьмина Н. В. Профессионализм педагогической деятельности. СПб., 1993.
Кузьмина Н. В. Способности, одаренность, талант учителя. Л., 1985.
Кузьмина Н. В. Формирование педагогических способностей. Л., 1961.
Кузьмина Н. В., Реан А.А. Профессионализм педагогической деятельности. СПб.; Рыбинск, 1993.
Кулагина Н. Ю. Психологический справочник учителя. М., 1991.
Кулюткин Ю. Н. Личностные факторы развития познавательной активности учащихся в процессе обучения // Вопросы психологии. 1984. № 5.
Кулюткин Ю. Н. Психологическая природа деятельности педагога // Творческая направленность деятельности педагога. Л., 1978.
Кулюткин Ю. Н. Психологическое знание и учитель // Вопросы психологии. 1983. № 3.
Кулюткин Ю. Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя // Вопросы психологии. 1986. № 2.
Кулюткин Ю. Н., Сухобская Г. С. Индивидуальные различия в мыслительной деятельности взрослых учащихся. М., 1971.
Кулюткин Ю. Н., Сухобская Г. С. Мотивация познавательной деятельности. Л., 1972.
Куницына В. Н. Нарушения, барьеры, трудности межличностного неформального общения // Актуальные проблемы психологической теории и практики. СПб., 1995.
Куницына В. Н., Бойцова Е. Н. Психологический портрет застенчивого человека // Гностические и коммуникативные компоненты в структуре педагогического мастерства. Ижевск, 1983.
Куприянова Н. В. Связь биологического и психологического пола с особенностями личности подростков: Автореф. дис. ... канд. наук. СПб., 2006.
Курдюкова Н. А. Оценивание успешности учебной деятельности как психолого-педагогическая проблема: Автореф. дис. ... канд. наук. СПб., 1997.
Курдюкова Н. А. Психологические аспекты педагогического оценивания. СПб., 1999.
Кутейникова Е. Е. Школьные и семейные стресс-факторы у учащихся начальных классов // Ананьевские чтения-2002: Тезисы научно-практической конференции. СПб., 2002.
Кучина Т. В. Деятельность педагога по формированию у студентов общеинженерных умений и навыков: Автореф. дис. ... канд. наук. Л., 1984.
Кучменко А. В. Влияние различных учебных ситуаций на продуктивность внимания подростков, различающихся по силе нервной системы // Дифференциальная психофизиология и ее генетические аспекты: Тезисы докладов. Пермь, 18–20 июня 1975 г. М., 1975.
Лазурский А. Ф. Очерк науки о характерах. М., 1995.
Ланге Н. Н. О современном состоянии педагогической психологии и задачах будущего // Труды II Всероссийского съезда по педагогической психологии. СПб., 1910.
Ландшир Ж. Отбор учителей // Перспективы. 1985. № 1–2.
Ласко М. В. Продуктивность интеллектуальных функций при различной интенсивности мотивации в связи с силой процесса возбуждения // Дифференциальная психофизиология и ее генетические аспекты: Тезисы докладов. Пермь, 18–20 июня 1975 г. М., 1975.
Лаужикас И. О структуре урока в дифференцированном классе // Актуальные проблемы индивидуализации обучения. Тарту, 1970.
Лахт Х. Э. О роли классного руководителя и учителя-предметника // Организация учебного процесса. Тарту, 1976. Вып. 5.
Лахт Х. Э. Факторы, влияющие на отношение учащихся к учителю: Автореф. дис. ... канд. наук. Тарту, 1982.
Лебедева И. Г. Психологическая помощь воспитателям детского сада // Многообразие психологической помощи. СПб., 2008.
Левандовский Н. Г. Факторы отношения к учению у старших школьников // Отношение как проблема психологии воспитания. Л., 1973.
Левин М. Лень — это миф. Развейте его! М., 2006.
Левина Р. Е. Психологическое изучение неуспеваемости младших школьников // Вопросы психологии. 1958. № 4.
Левитан К. М. Личность педагога: становление и развитие. Саратов, 1990.
Левитов Н. Д. К психологии формирования авторитета учителя // Советская педагогика. 1946. № 1–2.
Левкова Т. В. Конструктивная агрессия в педагогических взаимоотношениях: Автореф. дис. ... канд. наук. Биробиджан, 2003.
Левшин Л. А. Логика педагогического процесса // Вопросы философии. 1978. № 5.
Леднева И. Л. Детская агрессия и методы ее психолого-педагогической коррекции: Автореф. дис. ... канд. наук. Иркутск, 2002.
Лейбина А. В. Совладающее поведение воспитателей детского сада // Ананьевские чтения-2007: Материалы научно-практической конференции. СПб., 2007.

Лейтес Н. С. Об умственной одаренности. М., 1960.
Лейтес Н. С. Ранние проявления одаренности // Вопросы психологии. 1988. № 4.
Лейтес Н. С. Умственные способности и возраст. М., 1971.
Лендел Ж. О понимании личности учителей школьниками 8–10-х классов: Автореф. дис. ... канд. наук. М., 1979.
Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
Леонтьев А. А. Педагогическое общение. М., 1979.
Леонтьев А. Н. Обучение как проблема психологии // Вопросы психологии. 1957. № 1.
Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М., 1981.
Леонтьев А. Н. Психологические основы дошкольной игры // Проблемы развития психики. М., 1959.
Леонтьев В. Г. Психологические механизмы мотивации учебной деятельности: Автореф. дис. ... д-ра наук. Тбилиси, 1989.
Лернер И. Я. Качества знаний учащихся. Какими они должны быть? М., 1978.
Лефрансуа Г. Прикладная педагогическая психология. СПб.— М., 2005.
Лехестик П. Путь развития в личностных взаимоотношениях отверженных учащихся // Советская педагогика и школа. Тарту, 1970. Т. 3.
Лизинский В. М. Работа администрации школы с учителем. М., 2000.
Лийметс Х. Й. Как воспитывает процесс обучения? М., 1962.
Лингарт Й. Процесс и структура человеческого учения. М., 1970.
Липкина А. И. Педагогическая оценка и ее влияние на формирование личности неуспевающего школьника // Психологические проблемы неуспевающих школьников. М., 1971.
Липкина А. И. Психология ребенка и формирование нравственных компонентов его мировоззрения // Вопросы психологии. 1980. № 1.
Липкина А. И. Самооценка школьника. М., 1976.
Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка. М., 1977.
Литаврина О. Б., Панкина В. В., Кондаков И. М. Исследование особенностей «имплицитных теорий личности» в школьном возрасте // Психологическая наука и образование. 2003. № 3.
Литвин С. Д. Психологические закономерности формирования педагогических способностей: Автореф. дис. ... канд. наук. М., 1987.
Лишин О. В. Педагогическая психология воспитания. М., 1997.
Логинова М. В. Развитие воображения школьников в процессе восприятия музыки // Психология XXI века: Тезисы Международной межвузовской научно-практической конференции студентов и аспирантов. СПб., 2001.
Логун К. А. Формирование потребности в самовоспитании у старших подростков // Психология XXI века: Тезисы Международной межвузовской научно-практической конференции студентов и аспирантов. СПб., 2001.
Лозоцева В. Н. Роль учителя в преодолении конфликтов между подростками-одноклассниками // Вопросы психологии. 1986. № 1.
Локалова Н. П. Как помочь слабоуспевающему школьнику. М., 2005.
Локалова Н. П. Когнитивное развитие детей как условие преемственности дошкольного и школьного образования // Вопросы психологии. 2009. № 6.
Локалова Н. П. Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика: Учеб. пособие. СПб., 2008.
Ломпшер И. Условия повышения эффективности учебной деятельности // Вопросы психологии. 1975. № 6.
Лопарева Н. А. Особенности восприятия студентами преподавателей с разными стилями общения // Психология XXI века: Материалы Международной межвузовской научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых специалистов. СПб., 2004.
Лотом Д. Учитель в меняющемся мире // Перспективы. 1987. № 3–4.
Львова С. В. Представления учителей разных уровней продуктивности о подростках: Автореф. дис. ... канд. наук. Шуя, 2001.
Любицина М. И. Индивидуальный подход к учащимся младших классов в процессе самостоятельной работы: Автореф. дис. ... канд. наук. Л., 1950.
Любицына М. И., Пархоменко Г. В. Воспитание дисциплинированности школьника. Л., 1959.
Люблинская А. А. О воспитательных возможностях учебной деятельности младших школьников // Вопросы психологии. 1977. № 6.
Люблинская А. А. Система отношений — основа нравственной воспитанности личности // Вопросы психологии. 1983. № 2.
Майорова Н. П. Неуспеваемость. Как выявить и устранить ее причины: Пособие для школьного психолога. СПб., 1988.

Майорова Т. Е. К проблеме влияния смысложизненных ориентаций студентов педагогического вуза на формирование их представлений о себе как субъекте педагогической деятельности // Психологическая подготовка педагога в России: история и современность. СПб., 2006.

Майорова Т. Е. Формирование конфликтной компетентности педагогов, имеющих профессиональную деформацию: Автореф. дис. ... канд. наук. СПб., 2009.

Макаревич Р. А. Влияние психической напряженности на процесс общения учителя с учащимися // Психология учителя: Тезисы докладов к VII Всесоюзному съезду Общества психологов СССР. М., 1989.

Макаренко А. С. Избранные педагогические сочинения: В 7 т. М., 1977. Т. 1.

Макаренко А. С. О трудовом воспитании. Избранные педагогические сочинения: В 4 т. М., 1949. Т. 3.

Макаренко И. Ю. Оценочная деятельность учителя и формирование самооценки школьника // Вопросы психологии. 1983. № 5.

Макаровская И. В. Представления учителей о коммуникативной компетентности в педагогическом общении и педагогической успешности // Смысловые пространства современного человека. СПб., 2005.

Макклелланд Д. Мотивация человека. СПб., 2007.

Максаков А. Ю. Стили педагогического общения тренеров детских команд и их оптимизация: Автореф. дис. ... канд. наук. Л., 1990.

Максакова В. И. О влиянии восприятия педагогом своего воспитанника на развитие индивидуальности школьника // Теоретические и прикладные проблемы психологии понимания людьми друг друга. Краснодар, 1975.

Максимова Г. В. Представления младших школьников о собственных возможностях и трудностях в процессе учебной деятельности // Современные проблемы психологии развития и образования человека: Сборник материалов Международной конференции. СПб., 2010.

Максимова Е. А. Профессиональное творчество и профессиональный смысл жизни учителя (опыт экспериментального исследования) // Мир психологии. 2001. № 2.

Максимова М. В. Психологические условия школьной адаптации (1–3 классы): Автореф. дис. ... канд. наук. М.. 1994.

Максимова Н. Ю. Оценочная деятельность учителя и формирование самооценки школьника // Вопросы психологии. 1983. № 5.

Максимова С. В. Творческая нереализованность как источник школьной дезадаптации: Автореф. дис. ... канд. наук. М., 2001.

Максимова С. В. Творчество: созидание или деструкция? М., 2006.

Максимова Э. А. Структурные компоненты педагогического знания учителя и их роль в организации процесса обучения // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. Л., 1974.

Макшанцева Л. В. Тревожность и возможность ее снижения у детей, начинающих посещать детский сад // Психологическая наука и образование. 1998. № 2.

Мальковская Т. Н. Влияние комсомольской организации на формирование общественной направленности личности старшеклассников // Молодежь и социализм. М., 1967. Кн. 9.

Мальковская Т. Н. Выдвижение лидера в среде старших школьников и его влияние на товарищей // Руководство и лидерство. Л., 1973.

Мальковская Т. Н. Динамика позиции личности школьника //Личность и группа. Л., 1971.

Мальковская Т. Н. Учитель — ученик. М., 1977.

Мандель Б. Педагогическая психология: ответы на трудные вопросы. Ростов-на-Дону, 2007.

Маралов В. Г., Бучилова И. А., Клепцова Е. Ю. Психологические особенности ориентации педагогов на личностную модель взаимодействия с детьми. М., 2005.

Марголина Т. И. Конфликтность как метаиндивидуальная характеристика учителя: Автореф. дис. ... канд. наук. Пермь, 1996.

Маркова А. К. Актуальные проблемы психологии труда учителя // Советская педагогика. 1986. № 6.

Маркова А. К. Мотивация учебной деятельности школьника (в помощь учителю) // Вопросы психологии. 1978. № 3.

Маркова А. К. Психологические критерии эффективности учебного процесса // Вопросы психологии. 1977. № 4.

Маркова А. К. Психология обучения подростка. М., 1974.

Маркова А. К. Психология труда учителя. М., 1993.

Маркова А. К. Пути исследования мотивации учебной деятельности школьников // Вопросы психологии. 1980. № 5.

Маркова А. К. Самообразование школьников // Вопросы психологии. 1980. № 3.

Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М., 1983.

Маркова А. К., Абрамова Г. С. Психолого-педагогические аспекты проблемы индивидуальных различий // Вопросы психологии. 1977. № 2.

Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивов учения. М., 1990.

Маркова А. К., Никонова А. Я. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя // Вопросы психологии. 1987. № 5.

Маркова А. К., Орлов А. Б., Фридман Л. М. Мотивация учения и ее воспитание у школьников. М., 1983.

Масленникова Н. В. Психологические особенности восприятия учителя старшими подростками // Ананьевские чтения-2005: Материалы научно-практической конференции. СПб., 2005.

Маслова Н. Ф. Образование группового мнения и его влияние на оценки подростка (опыт экспериментального изучения) // Личность и группа. Л., 1971.

Маслова Н. Ф. Стиль педагогического руководства и оптимальность сочетания воспитательных воздействий учителя // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя с учащимися. М., 1980.

Маслова Н. Ф. Стиль руководства учителя как способ социально-психологического воздействия // Руководство и лидерство. Л., 1973.

Матасова И. Л., Шаталина М. А. Особенности представлений педагогов и родителей о социально-психологическом благополучии учащихся // Современные проблемы психологии образования и развития человека. СПб., 2010. Т. 2.

Матвеева Л. Г. Влияние уровня тревожности на особенности интеллекта девочек и мальчиков младшего школьного возраста // Системное исследование индивидуальности. Пермь, 1976.

Матис Т. А. Мотивационные аспекты совместной учебной деятельности школьников // Воспитание, обучение, психическое развитие: Тезисы докладов к VI Всесоюзному съезду Общества психологов СССР. М., 1983. Ч. 2.

Матюхина М. В. Мотивация учения младших школьников. М., 1984.

Матюшкин А. М. Одаренность и творчество. Учителю об одаренных детях. М., 1997.

Матюшкин А. М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности // Вопросы психологии. 1982. № 4.

Матюшкин А. М., Сиск Д. А. Одаренные и талантливые дети // Вопросы психологии. 1988. № 4.

Матюшкина Н. М. Борьба мотивов у детей дошкольного возраста: Автореф. дис. ... канд. наук. М., 1945.

Махова И. Ю. Зависимость успешности прогнозирования в педагогической деятельности от активности личности: Автореф. дис. ... канд. наук. Л., 1989.

Медведева А. С., Афанасьева А. А. Преподаватель университета в представлении студентов // Психология XXI века: Материалы научно-практической конференции. СПб., 2009.

Медведская Е. И. Семантическое пространство личности школьников с разными уровнями успеваемости // Вопросы психологии. 2007. № 5.

Менчинская Н. А. Психологические взгляды С. Т. Шацкого и их значение для школы // Вопросы психологии. 1978. № 5.

Менчинская Н. А. Психологические проблемы активности личности в обучении // Проблемы социалистической педагогики. М., 1973.

Менчинская Н. А. Психологические проблемы неуспеваемости школьников. М., 1971.

Меньщикова М. А. Учебно-познавательные интересы и жизненные устремления учащейся молодежи // Вопросы психологии. 1979. № 6.

Мерлин В. С. Чему и как учить будущих учителей по психологии (некоторые принципы и задачи преподавания психологии в педагогических институтах) // Воспитывать психологическую пытливость у будущих учителей: Вопросы методики преподавания психологии в désинститутах. Пермь, 1966.

Метельницкая Т. А. Психологическая готовность к совершенствованию педагогического мастерства // Психология учителя: Тезисы докладов к VII съезду Общества психологов СССР. М., 1989.

Метельский Г. И. Психологические особенности гностической деятельности учителя. Л., 1979.

Методы изучения профессиональной направленности личности учителя. Л., 1980.

Методы, способы и приемы активизации обучаемых / Сост. Ю. А. Макаров. Пенза, 1999.

Мещерякова И. А., Федорова Л. Н. Неуспевающий ученик глазами одноклассников, учителей и родителей // Психологическая наука и образование. 2004. № 3.

Мильман В. Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности // Вопросы психологии. 1987. № 5.

Мильруд Р. П. Психологическая структура высказываний учителя в обучающей деятельности // Вопросы психологии. 1985. № 5.

Мильруд Р. П. Формирование эмоциональной регуляции поведения учителя // Вопросы психологии. 1987. № 6.

Миронова М. Н. Попытка целостного подхода к построению модели личности учителя // Вопросы психологии. 1998. № 1.

Митина Л. М. Индивидуальный подход и схематическая типизация учащихся // Вопросы психологии. 1991. № 5.

Митина Л. М. Нужен ли школе учитель? Психологические проблемы профессионального развития педагога // Психологическая наука и образование. 2008. № 2.

Митина Л. М. Педагогическое общение: контакт и конфликт // Школа и производство. 1989. № 10.

Митина Л. М. Психологическая диагностика эмоциональной устойчивости учителя: Учеб. пособие для практических психологов. М., 1992.

Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. М., 1998.

Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя: Учеб. пособие. М., 2004.

Митина Л. М. Управлять или подавлять: выбор стратегии профессиональной жизнедеятельности педагога. М., 1999.

Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал. Психологические проблемы. М., 1994.

Митина Л. М. Формирование у учителя умений анализа своей педагогической деятельности // Психологические рекомендации: О путях повышения эффективности труда учителя. М., 1987.

Митина Л. М. Формирование профессионального самосознания учителя // Советская педагогика. 1989а. № 12.

Митина Л. М. Экспериментальное изучение фрустрационной толерантности учителя // Новые исследования в психологии. 1990. № 2.

Митина Л. М., Асмаковец Е. С. Эмоциональная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция. М., 2001.

Митина Л. М., Митин Г. В., Анисимова О. А. Профессиональная деятельность и здоровье педагога. М., 2005.

Михайлова Е. Л. Лень в учебной деятельности студентов // Психология XXI века: Тезисы Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых специалистов. СПб., 2005.

Михалевская Г. И. Профессиографическое исследование деятельности учителя: Автореф. дис. ... канд. наук. Л., 1979.

Михалевская Г. И. Слагаемые педагогической самооценки // Формирование педагогических умений и профессионально-значимых свойств личности у студентов: Межвузовский сборник научных трудов. Ижевск, 1988.

Михеев В. И. Методы получения и обработки экспериментальных данных в психолого-педагогических исследованиях. М., 1986.

Мишутин Д. А. Профессионально-педагогическое общение учителя и ученика на уроке физической культуры: Автореф. дис. ... канд. наук. СПб., 1992.

Мищенко А. И. Введение в педагогическую профессию. Новосибирск, 1991.

Молдавская С. И. Проявление свойств нервной системы в психических состояниях и процессах // Дифференциальная психофизиология и ее генетические аспекты: Тезисы докладов. Пермь, 18–20 июня 1975 г. М., 1975.

Молодцова Г. А. Требовательность как профессионально значимое качество преподавателя высшей школы: Автореф. дис. ... канд. наук. Л., 1982.

Молодцова Т. В. Зависимость отношения подростков к учебной деятельности от типа взаимоотношений с учителем // Формирование ответственного отношения школьников к учению. Ростов-на-Дону, 1983.

Молчанов А. С., Аминов Н. А. Опознание эмоциональных состояний как компонент педагогических способностей // Материалы Всесоюзной конференции «Творчество и педагогика». Секция 14. М., 1988.

Моносзон Э. И. Воспитание сознательной дисциплины учащихся. М. — Л., 1947.

Моносова Л. Ф. Индивидуальный подход в обучении как мера педагогического воздействия // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. Л., 1973.

Моргун В. Ф. Психологические проблемы мотивации учения // Вопросы психологии. 1976. № 6.

Мороз А. Г. Педагогический коллектив как среда адаптации молодого учителя. Киев, 1985.

Мороз А. Г. Профессиональная адаптация выпускника педагогического вуза: Автореф. дис. ... д-ра наук. Киев, 1983.

Морозов А. В. Креативность как важнейшая психологическая составляющая успешной профессиональной деятельности современного педагога высшей школы // Современные проблемы психологии образования и развития человека. СПб., 2010. Т. 2.

Морозов С. К. Психологический анализ урока // Педагогическая практика студентов в школе. Воронеж, 1970.

Морозова Н. Г. Учителю о познавательном интересе. М., 1977.

Морозова Н. Г. Формирование интересов у детей в условиях нормального и аномального развития: Автореф. дис. ... д-ра наук. М., 1967.

Мотивация учения / Под ред. М. В. Матюхиной. Волгоград, 1976.

Мудрик А. В. Общение в процессе воспитания. М., 2001.

Мудрик А. В. Общение как фактор воспитания школьников. М., 1984.

Мудрик А. В. Учитель: мастерство и вдохновение. Книга для старшеклассников. М., 1986.

Мукина А. Н. Влияние общения на развитие творческого мышления детей // Психология XXI века: Материалы научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. СПб., 2008.

Мунтян В. Л. Формирование адекватной самооценки учебных способностей старшеклассников как путь повышения их активности в обучении // Воспитание, обучение и психическое развитие: Тезисы докладов к V Всесоюзному съезду психологов СССР. М., 1977. Ч. 1.

Мурачковский Н. И. Типы неуспевающих школьников // Советская педагогика. 1965. № 7.

Мурачковский Н. И. Типы неуспевающих школьников // Психологические проблемы неуспевающих школьников. М., 1971.

Мусатов С. А. О формировании мотивации учебной деятельности у младших школьников // Воспитание, обучение и психическое развитие: Тезисы докладов к V Всесоюзному съезду психологов СССР. М., 1977. Ч. 1.

Мусялик Л. Л. Индивидуальный подход в воспитательной работе мастеров производственного обучения. М., 1959.

Мухина В. С. Игрушка как средство психического развития ребенка // Вопросы психологии. 1988. № 2.

Мухина В. С. Психология дошкольника. М., 1975.

Мухина В. С. Шестилетний ребенок в школе: Книга для учителей начальных классов. М., 1986.

Мюнстерберг Г. Психология и учитель. М., 1997.

Назарова Л. К. Индивидуальные различия первоклассников при овладении правописанием. М., 1960.

Наследова Г. А., *Тихомирова Е. М.* К вопросу о психологическом обосновании целесообразности раздельного обучения // Женский вопрос в контексте национальной культуры: психологический подход. СПб., 2000.

Натанзон Э. Ш. Приемы педагогического воздействия. М., 1972.

Натанзон Э. Ш. Психологический анализ поступков и способы педагогического воздействия на личность. М., 1968.

Научные основы нравственного воспитания школьника / Под ред. В. А. Яковлева. Тамбов, 1975.

Нгуен Ки Тыонг. Склонность к стилям руководства преподавателей физической культуры: Автореф. дис. ... канд. наук. СПб., 2000.

Невельштейн В. С. Опыт социально-психологического исследования структуры и динамики настроений юношества // Личность и группа. Л., 1971.

Невская Т. Е. Организаторская деятельность учителя в процессе обучения: Автореф. дис. ... канд. наук. Л., 1977.

Невский И. А. Склонности, их изучение и развитие в процессе обучения в школе // Вопросы психологии. 1964. № 2.

Недбаева С. В. Психологические условия формирования педагогических способностей у будущих учителей труда: Автореф. дис. ... канд. наук. М., 1984.

Немов Р. С. Психология. М., 1990.

Немыкина Т. Н., *Будникова О. Я.* Внутриличностные противоречия у первоклассников и адаптация к школе // Психология XXI века: Материалы Международной межвузовской научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. СПб., 2005.

Ненарт Е. О. Учитель в напряженных условиях // Ананьевские чтения-2009: Материалы научно-практической конференции. СПб., 2009. Вып. 2.

Нечаев А. П. К вопросу о взаимоотношении педагогики и психологии // Русская школа. 1899. № 3.

Нечаев А. П. Курс педагогической психологии для народных учителей. М. — Пг., 1915.

Нечаев А. П. Очерки психологии для воспитателей и учителей. СПб., 1911.

Нижегородцева Н. В., *Шадриков В. Д.* Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе. М., 2002.

Никитина Е. А. Совершенствование организаторской деятельности преподавателя вуза // Ананьевские чтения-2001: Тезисы докладов научно-практической конференции. СПб., 2001.

Николаева А. Б. Детский сад и начальная школа: психологический аспект преемственности // Вопросы психологии. 1989. № 1.

Николаенко С. А. Системный анализ профессиональной готовности будущего учителя к педагогической деятельности: Автореф. дис. ... канд. наук. Киев, 1985.

Никонова А. Я. Психологические особенности индивидуального стиля педагогической деятельности учителя: Автореф. дис. ... канд. наук. М., 1986.

Ничкович Р. Проблемное обучение как фактор формирования положительного отношения к учению // Вопросы психологии. 1972. № 2.

Новиков Н. И. Рассуждение о некоторых способах к возбуждению любопытства в юношестве // Антология педагогической мысли России XVIII века. М., 1985.

Новикова Е. В. Диагностика и коррекция школьной дезадаптации у младших школьников и младших подростков // Проблемы психодиагностики, обучения и развития школьников. М. 1985.

Новикова Е. В. Особенности общения и проявления школьной дезадаптации у младших школьников и подростков // Общение и формирование личности школьника. М., 1987.

Ноженкина О. С. Профессиональная деформация учителя и педагогическая рефлексия // Вопросы психологии. 2009. № 2.

Нравственное воспитание дошкольников (младший и средний возраст) / Под ред. В. Г. Нечаевой. М., 1972.

О путях повышения эффективности труда учителя / Под ред. А. К. Марковой. М., 1987.

Оболенский Л. Е. Вопросы воспитания на почве психофизиологии и биологии // Русская школа. 1906. № 1–2.

Образцова Л. Ю. Особенности индивидуально-дифференцированного подхода к студентам младших курсов: Автореф. дис. ... канд. наук. Л., 1979.

Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической консультации: Сборник научных трудов / Под ред. А. А. Бодалева. М., 1987.

Овдей С. В. Проблемы социально-психологической и профессиональной адаптации молодых учителей: Автореф. дис. ... канд. наук. Л., 1978.

Овсиевская Р. С. Мои педагогические удачи и огорчения // Вопросы психологии. 1984. № 5.

Огурэ Л. Б., Ушаков Д. В. Способности и личностные особенности школьников — участников интеллектуальной олимпиады // Психолого-педагогические проблемы одаренности: теория и практика: Материалы V Международной конференции. Иркутск, 2007.

Оконь В. Процесс обучения. М., 1962.

Олекс М. Н. Профилактика проявлений дезадаптации в старшем школьном возрасте // Материалы III съезда Российского психологического общества. СПб., 2003. Т. 6.

Орлов А. Б. Изучение психологических предпосылок развития склонности к профессионально-трудовой деятельности (на материале профтехучилищ): Автореф. дис. ... канд. наук. М., 1979.

Орлов А. Б. Перспективы гуманизации обучения // Вопросы психологии. 1988. № 6.

Орлов А. Б. Проблемы перестройки психолого-педагогической подготовки учителя // Вопросы психологии, 1988а. № 1.

Орлов Ю. М., Творогова Н. Д., Косарев И. И. Психологические основы воспитания и самовоспитания. М., 1989.

Орлова Л. В. Интеллектуально пассивные учащиеся // Вопросы психологии. 1991. № 6.

Осеева Е. И. Предупреждение агрессивности подростков в педагогическом процессе общеобразовательной школы: Автореф. дис. ... канд. наук. Хабаровск, 2004.

Осницкий А. В. Особенности профессиональной деформации личности педагога // Ананьевские чтения-2001: Тезисы научно-практической конференции. СПб., 2001.

Основы педагогического мастерства / Под ред. И. А. Зязюна. М., 1989.

Отвечалина О. Б. Особенности гендерных представлений воспитательниц дошкольных образовательных учреждений: Автореф. дисс... канд. наук. М., 2005.

Отстающие в учении школьники / Под ред. З. И. Калмыковой. М., 1986.

Охитина Л. Т. Психологические основы урока. М., 1977.

Очерки психологии педагогического такта: В 7 т. Саратов, 1960–1969.

Ошемкова Ю. С. Лень у молодых людей как следствие отсутствия экзистенциальной мотивации // Ананьевские чтения-2004: Материалы научно-практической конференции. СПб., 2004.

Павлова Н. Н. Педагогические условия коррекции агрессивного поведения детей: Автореф. дис. ... канд. наук. Якутск, 2001.

Павлюк Г. Ф. Индивидуальные особенности учащихся, проявляемые в процессе выполнения домашних заданий // Ученые записки Семипалатинского ГПИ. 1959. Вып. 3.

Пазенкова Г. Е. Профессионализм педагога в реализации лично-ориентированного подхода // Материалы III съезда Российского психологического общества. СПб., 2003. Т. 6.

Пазухина С. В. Педагогическая успешность. Диагностика и развитие профессионального сознания учителя. СПб., 2007.

Палагина Н. Н. Предметная игровая активность в раннем детстве // Вопросы психологии. 1992. № 5–6.

Палихов А. Г. Типология психологических трудностей в педагогической деятельности учителя // Психологические рекомендации: О путях повышения эффективности труда учителя. М., 1987.

Палуди М. Психология женщины. СПб. — М., 2003.

Панич М. С. Я только записываю... Л., 1982.

Панова Е. М. Особенности агрессивности в процессе профессионализации педагогов: Автореф. дис. ... канд. наук. СПб., 2009.

Панова Н. В. Роль педагогических деформаций в нарушении социальной адаптации воспитанников интернатного учреждения // Ананьевские чтения-2009: Материалы научно-практической конференции. СПб., 2009. Вып. 2.

Панфилова А. П. Лидерство и профессиональное мастерство учителя // Вестник Герценовского университета. 2010. № 1.

Панько Е. А. Воспитатель детского сада // Психологические характеристики профессий. Минск, 1970.

Панько Е. А. Изучение деятельности педагога детского дошкольного учреждения: Методические рекомендации. Минск, 1985.

Панько Е. А. Психология деятельности воспитателя детского сада. Минск, 1986.

Парамзин В. П. Руководство профессиональным самоопределением старших школьников и вопросы профконсультации: Автореф. дис. ... канд. наук. Новосибирск, 1968.

Парамонова Л. А., Тарасова К. В., Алиева Т. И. Ребенок 5–6 лет в системе дошкольного образования (к проблеме подготовки к школе) // Психологическая наука и образование. 2005. № 2.

Патрина К. Т. Мотивы учения старшеклассников // Вопросы психологии. 1978. № 2.

Паттурина Н. П. Возрастная динамика восприятия школьниками значимого учителя // Педагогическое взаимодействие: психологический аспект. М., 1990.

Пацакула И. И., Тюгаева О. С. Одиночество одиноких: психологические особенности представлений о зависимости от принадлежности к определенному типу личности // Современные проблемы психологии образования и развития человека. СПб., 2010. Т. 2.

Пашина А. Х. Опыт исследования эмоциональной сферы у сотрудников детского дома // Психологический журнал. 1995. № 2.

Пашина А. Х., Рязанова Е. П. Особенности эмоциональной сферы воспитанников и сотрудников детского дома // Психологический журнал. 1993. № 1.

Педагогическая психология / Под ред. Н. В. Клюевой. М., 2004.

Педагогическая психология / Под ред. Л. А. Регуш, А. В. Орловой. СПб., 2009.

Педаяс М. И. Роль различных факторов развития в профессиональной адаптации учителя: Автореф. дис. ... канд. наук. Тарту, 1973.

Педаяс М. И. Эмоциональность как фактор взаимодействия // Взаимодействие коллектива и личности. Таллинн, 1979.

Пелинец В. С. Причины отклонений от нормы в поведении учащихся 5–7 классов и пути их предупреждения: Автореф. дис. ... канд. наук. Киев, 1969.

Первухина И. Н. Влияние коллектива академической группы на отношение студентов к учению: Автореф. дис. ... канд. наук. Л., 1983.

Перелыгина Е. Б. Психология имиджа. М., 2002.

Петерс В. А. Педагогическая психология в вопросах и ответах: Учеб. пособие. М., 2006.

Петрова Е. А. Имиджелогия: современное состояние и перспективы развития. М., 2003.

Петрова Н. И. Индивидуальный стиль деятельности и его формирование // Формирование личности учителя в педагогическом вузе: Межвузовский сборник научных трудов. Казань, 1989.

Петрова Н. И. Индивидуальный стиль деятельности учителя. Казань, 1982.

Петрова Н. И. Некоторые индивидуально-психологические особенности трудовой деятельности учителя // Материалы III Всесоюзного съезда Общества психологов СССР. М., 1968. Т. 3.

Петровская Л. А., Спиваковская А. С. Воспитание как общение-диалог // Вопросы психологии. 1983. № 2.

Петровский А. В. О совершенствовании психологического образования учителя // Вопросы психологии. 1978. № 3.

Петровский А. В., Шпалинский В. В. Социальная психология коллектива. М., 1978. *Петровский В. А.* Психология воспитания. М., 1995.

Петрунек В. П., Таран Л. Н. Школьные неврозы // Семья и школа. 1987. № 12.

Петько Ю. В. Личностные особенности студентов с низкой успеваемостью // Психология XXI века: Материалы научно-практической конференции. СПб., 2009.

Печников А. Н., Мухина Г. В. Особенности учебной мотивации курсантов юридических вузов МВД // Психология: итоги и перспективы: Тезисы научно-практической конференции СПб., 1996.

Пивненко Т. В., Филиппова Е. В. Особенности игры детей-дошкольников, не принимаемых сверстниками // Психологическая наука и образование. 2007. № 3.

Пикельникова М. П. Понимание учащимися 12–17 лет своей личности и понимание их другими людьми // Экспериментальная и прикладная психология. Л., 1970. Вып. 2.

Пилосян С. М. Прогностические способности как профессионально-важное качество преподавателя // Психология и научно-технический прогресс. М., 1989.

Пинский А. А. Средний балл, процент и статистика // Советская педагогика. 1980. № 12.

Пинчуков А. Г. Успеваемость и типологические особенности проявления свойств нервной системы // Оптимальное соотношение между умственной и физической деятельностью у студентов педагогических институтов. Л., 1976.

Пискунова Е. В. Профессиональная деятельность учителя: время перемен // Вестник Герценовского университета. 2010. № 2.

Пискунова Е. В. Характеристика культурно-профессиональной идентичности современного учителя // Вестник Герценовского университета. 2010. № 2.

Пичугин С. С. Психологические основы формирования творческой личности младших школьников в условиях инновационного образовательного процесса // Современные проблемы психологии развития и образования человека. СПб., 2010. Т. 1.

Платонов К. К., Адаскин Б. И. Об изучении и формировании личности учащегося. М., 1966.

Платонов Ю. П. О роли эмоционального воздействия как фактора формирования авторитета мастера профтехучилища // Экспериментальная и прикладная психология. Л., 1981 Вып. 10.

Плотникова М. И. Психологическое знание: теория и практика. Архангельск: Изд-во Поморского университета, 2008.

Подберезин И. М. Психологические вопросы нравственной мотивации в школьном возрасте: Автореф. дис. ... канд. наук. М., 1948.

Подымов Н. А. Психологические барьеры в педагогической деятельности. М., 1998.

Позднякова А. М. Формирование у будущего учителя умения наблюдать педагогический процесс: Автореф. дис. ... канд. наук. Л., 1974.

Полезная лень. Жизнь в правильном ритме. СПб., 2002.

Полехина Н. Г. К вопросу о взаимоотношении учителей и учащихся старших классов // Экспериментальная и прикладная психология. Л., 1971. Вып. 4.

Поливанова К. Н. Такие разные шестилетки. Индивидуальная готовность к школе: диагностика и коррекция. М., 2003.

Половникова Н. А. О теоретических основах воспитания познавательной самостоятельности школьника в обучении. Казань, 1968.

Полонский В. М. Оценка знаний школьников. М., 1981.

Полякова А. С. Роль эмоционального комфорта в успешном взаимодействии учителя с классом // Эмоциональная регуляция учебной и трудовой деятельности. М., 1986.

Полякова Т. С. Анализ затруднений в педагогической деятельности начинающих учителей. М., 1983.

Понарядова Т. В. Лень: причины, признаки, преодоление. СПб., 1996.

Пономарев Я. А. Психология творчества и педагогика. М., 1976.

Пономарева М. С. Возрастно-половые особенности эмоциональности школьников 9–17 лет и ее восприятие учителями: Автореф. дис. ... канд. наук. СПб., 2005.

Попов В. Д., Погребинский Ю. А. В кн.: Социологические проблемы образования и воспитания / Под ред. Р. Г. Гуровой. М., 1973.

Попова Л. В. Особенности общения с учениками учителей разного пола // Психология одаренности детей и подростков. М., 1996.

Попова Т. А. Проявления тревожности и субъективного переживания одиночества в пожилом возрасте // Современные проблемы психологии образования и развития человека. СПб., 2010. Т. 2.

Портнов Л. М. Педагогическое мастерство учителя и пути его формирования // Советская педагогика. 1977. № 3.

Посохова С. Т. Психологические механизмы возникновения агрессивных взаимоотношений подростков и учителей // Психологическая подготовка педагогов в России: история и современность. СПб., 2006.

Поспелов Н. Н. Может ли каждый быть учителем? // Советская педагогика. 1964. № 9.

Поспелов Н. Н. Пути обучения учащихся операции сравнения // Советская педагогика. 1979. № 3.

Постникова М. И. Психологические знания в системе профессиональной подготовки студентов педвузов: Автореф. дис. ... канд. наук. СПб., 1993.

Практическая психология образования / Под ред. И. В. Дубровиной. СПб., 2004.

Пригодич З. К. Воспитатель детского сада. Минск, 1978.

Прихожан А. М. О возрастном подходе в нравственном воспитании детей // Вопросы психологии. 1981. № 2.

Проблемы адаптации молодого учителя сельской школы. Барнаул, 1980.

Проблемы формирования профессионального мастерства учителя. Алма-Ата, 1985.

Профессиональная деятельность молодого учителя: социально-педагогический аспект / Под ред. С. Г. Вершловского, Л. Н. Лесохиной. М., 1982.

Профконсультационная работа со старшеклассниками / Под ред. Б. А. Федоришина. Киев, 1980.

Прохоров А. О. Психические состояния учителя и продуктивность урока // Вопросы психологии. 1989. № 6.

Прохоров А. О. Психические состояния школьников и учителя в процессе их взаимодействия на уроке // Вопросы психологии. 1990. № 6.

Прохоров А. О. Связь черт характера и психических состояний педагогов // Вопросы психологии. 2001. № 3.

Прощицкая Е. Н. Влияние педагога на профессиональную идентификацию учащихся педагогического колледжа // Психология XXI века: Тезисы Международной межвузовской научно-практической конференции студентов и аспирантов. СПб., 2001.

Прусская-Юркевич С. Н. Связь акцентуации и успеваемость гимназистов // Психология XXI века: Тезисы Международной научно-практической студенческой конференции. СПб., 1999.

Пряжников Н. С. Основы организации и планирования профориентационной работы в школе // Психологическая наука и образование. 2004. № 4.

Пряжников Н. С., Ожогова Е. Г. Стратегии преодоления синдрома эмоционального выгорания в работе педагога // Психологическая наука и образование. 2008. № 2.

Пряжникова Е. Ю. Факторы профессионального самоопределения преподавателей педагогических вузов // Вопросы психологии. 1994. № 6.

Психологические основы трудового воспитания школьников / Под ред. Э. А. Фарапоновой. М., 1988.

Психологические проблемы неуспеваемости школьников / Под ред. Н. А. Менчинской. М., 1971.

Психологические проблемы развития инициативы и творчества учителя (круглый стол) // Вопросы психологии. 1987. № 5.

Психологические проблемы учебной деятельности школьника / Под ред. В. В. Давыдова. М., 1977.

Психологический анализ причин неуспеваемости школьников / Сост. А. И. Раев. Л., 1981.

Психология одаренности: от теории к практике. М., 2000.

Психология труда и личности учителя / Под ред. А. И. Щербакова. Л., 1976.

Психология учителя. Тезисы докладов к VII съезду Общества психологов СССР. М., 1989.

Психолого-педагогическая профконсультация учащихся / Под ред. Е. А. Климова. Л., 1975.

Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся / Под ред. А. А. Бодалева, В. А. Ляудис. М., 1980.

Психолого-педагогические проблемы обучения и воспитания детей шестилетнего возраста (круглый стол) // Вопросы психологии. 1984. № 5.

Пучкова Г. В. Взаимосвязь сознания и стилевых характеристик деятельности и общения как условие профессионального становления учителя: Автореф. дис. ... канд. наук. Самара, 2000.

Пучкова Е. Б. Особенности решения диагностических задач учителями с различным уровнем коммуникативной компетентности: Автореф. дис. ... канд. наук. М., 1999.

Рабжаева М. Раздельное обучение: за и против (круглый стол) // Посиделки: Информационный листок. 2002. № 3.

Рабунский Е. С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников. М., 1975.

Радушкевич Л. Я. Особенности творчества преподавателя высшей школы в конструировании учебной информации: Автореф. дис. ... канд. наук. Л., 1978.

Раев А. И. Педагогическая психология. СПб., 1999.

Рамонова Л. М. О психологических особенностях любознательности детей дошкольного возраста. Орджоникидзе, 1961.

Раскин Л. Е. Воспитание сознательной дисциплины. М., 1946.

Ратнер М. Помощь трудным детям. М., 1987.

Рахматуллина Р. С. Структура свойств личности и особенностей черт характера и их роль в психической регуляции педагогической деятельности учителя на уроке: Автореф. дис. ... канд. наук. М., 1996.

Рахматуллина Ф. Р. Мотивационная основа учебной деятельности и познавательной активности личности // Психологическая служба в вузе. Казань, 1981.

Рахматуллина Ф. Р., Курбанова А. Т. Основы педагогического общения. Казань, 1984.

Реан А. А. Анализ вербального взаимодействия как метод исследования педагогической деятельности // Проблемы диагностики факторов продуктивной деятельности педагогического коллектива. Л., 1988.

Реан А. А. Педагогические особенности взаимодействия педагога и студента // Вопросы психологии. 1983. № 5.

Реан А. А. Психодиагностика личности в педагогическом процессе. Л., 1996.

Реан А. А. Психология педагогической деятельности. Ижевск, 1994.

Реан А. А. Психология познания педагогом личности учащегося. М., 1990.

Реан А. А. Психолого-педагогический анализ процесса выбора методов обучения в высшей школе: Автореф. дис. ... канд. наук. Л., 1983.

Реан А. А. Рефлексивно-перцептивный анализ деятельности педагога // Вопросы психологии. 1990. № 2.

Реан А. А. Социальная педагогическая психология. СПб., 1999.

Реан А. А. Характеристика деятельности преподавателя высшей школы через параметры вербального взаимодействия // Совершенствование научно-педагогической работы преподавателя высшей школы. Казань, 1982.

Реан А. А., Баранов А. А. Факторы стрессоустойчивости учителя // Вопросы психологии. 1997. № 1.

Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. СПб., 1999.

Ревенко Е. М., Сальников В. А. Уровень умственных способностей студентов, различающихся типологическими особенностями проявления свойств нервной системы // Психологическая наука и образование. 2008. № 2.

Регуш Л. А. История психологической подготовки учителя в России (фрагмент доклада на пленарном заседании) // Психологическая подготовка педагога в России: история и современность: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 208-й годовщине психологической подготовки педагогов и 80-летию кафедры психологии РГПУ им. А. И. Герцена. СПб., 2006.

Регуш Л. А. Прогностическая способность учителя и ее диагностика. Л., 1989.

Регуш Л. А. Профессиональная идентичность учителя // Ананьевские чтения-2001: Материалы научно-практической конференции. СПб., 2001.

Регуш Л. А. Тренинг педагогической наблюдательности // Вопросы психологии. 1988. № 3.

Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций. М., 1979.

Рекомендации по предупреждению и преодолению неуспеваемости учащихся общеобразовательных школ. М., 1976.

Репина Т. А. Дифференцированный подход к воспитанию шестилеток в зависимости от их пола (круглый стол) // Вопросы психологии. 1984. № 5.

Рескина С. Е. Роль самооценки школьника в процессе профессионального самоопределения: Автореф. дис. ... канд. наук. Л., 1986.

Рогинская Т. И. Синдром выгорания в социальных профессиях // Психологический журнал. 2002. № 3.

Рогинская Т., Богуш В. Синдром профессионального выгорания педагогов // Психология XXI века: Тезисы Международной межвузовской научно-практической конференции студентов и аспирантов. СПб., 2001.

Рогов Е. И. Личность учителя: теория и практика. Ростов-на-Дону, 1996.

Рогов Е. И. Многоуровневость профессиональной деформации личности в педагогической деятельности // Становление личности учителя-профессионала: проблемы и перспективы. Ставрополь, 1993.

Рогов Е. И. Учитель как объект психологического исследования. М., 1998.

Роджерс К. Вопросы, которые я задал бы себе, если бы был учителем // Семья и школа. 1987. № 10.

Рождественская В. И. Индивидуальные различия работоспособности. М., 1980.

Рождественская В. И., Левочкина И. А. Функциональные состояния при монотонной работе и сила нервной системы // Проблемы дифференциальной психофизиологии. М., 1972. Т. 7.

Рождественская Н. А. Роль стереотипов в познании человека человеком // Вопросы психологии. 1986. № 4.

Рожкова С. В. Гендерные особенности педагогической культуры учителя: Автореф. дис. ... канд. наук. Ростов-на-Дону, 2006.

Роздобудько В. М. Понимание учителем личности учащегося: Автореф. дис. ... канд. наук. Киев, 1973.

Романова С. Я. Особенности фасилитативной функции в управлении педагогическим процессом // Материалы III съезда Российского психологического общества. СПб., 2003. Т.6.

Рубинштейн М. М. Очерк педагогической психологии в связи с общей педагогикой. М., 1920.

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., 1946 (переиздание: СПб., 1999).

Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии. М., 1959.

Рувинский Л. И. Воспитание и самовоспитание школьников. М., 1969.

Рувинский Л. И. Некоторые вопросы самовоспитания у подростков // Вопросы психологии. 1963. № 4.

Рувинский Л. И. О понятии самовоспитания // Вопросы психологии. 1967. № 4.

Рувинский Л. И., Соловьева А. Е. Психология самовоспитания. М., 1982.

Руденский Е. В. Социально-психологические основы профессиональной деформации учителя // Вопросы психологии. 1998. № 4.

Рудкевич Л. А. Эпохальные изменения человека на современном этапе и педагогические инновации // Вестник практической психологии образования. 2005. № 4 (5).

Рукавишников А. А. Личностные детерминанты и организационные факторы генезиса психического выгорания у педагогов: Автореф. дис. ... канд. наук. Ярославль, 2001.

Румянцев Н. Е. Лекции по педагогической психологии для народных учителей. М., 1913.

Румянцев Н. Е. Проблема одаренности в современной экспериментальной психологии и ее практическое значение для воспитания // Школа и жизнь. 1914. № 6.

Румянцев Н. Е. Психология и школа // Русская школа. 1912. № 4.

Русалинова А. А. Влияние взаимоотношений между мастером и учащимися на формирование учебной группы ПТУ. М., 1968.

Рыбакова М. М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. М., 1990.

Рыбалко Е. Ф., Травникова Н. Г. Адаптация воспитанников детского дома к учебе в ПТУ // Ананьевские чтения-1998: Тезисы научно-практической конференции. СПб., 1998.

Рыбка Г. Н. Изучение мотива достижения учащихся в связи со значимыми видами деятельности // Психологическая подготовка педагогов в России: история и современность. СПб., 2006.

Рыданова И. И. Об индивидуальном подходе учителя к учащимся 3–4 классов начальной и средней школы в процессе обучения: Автореф. дис. ... канд. наук. М., 1953.

Рюмшина Л. И. Эмпирическое изучение стилей поведения педагогов // Вопросы психологии. 2000. № 1.

Рюмшина Л. И., Марголина Е. Л. Изучение индивидуально-личностных характеристик учителей с манипулятивной направленностью в общении // Психологический вестник Ростовского государственного университета. 1998. Вып. 3.

Рябченко С. А. Психологические детерминанты авторитарного и диалогического стилей педагогического общения: Автореф. дис. ... канд. наук. СПб., 1995.

Сабунаева М. Л., Гусева Ю. Е. Гендерный подход в практике школьного психолога // Практикум по гендерной психологии / Под ред. И. С. Клециной. СПб., 2003.

Савенышева С. С. Индивидуально-типические особенности интеллектуально одаренных подростков // Ананьевские чтения-2001: Тезисы научно-практической конференции. СПб., 2001.

Савин Е. Ю., Фомин А. Е. Предмет педагогической психологии: психология обучения и/или психология воспитания? // Вопросы психологии. 2008. № 5.

Савостьянов А. С. Саморегуляция эмоциональных состояний в деятельности учителя // Народное образование. 2001. № 7.

Саврасов В. П. Особенности развития профессионального самосознания молодого учителя: Автореф. дис. ... канд. наук. Л., 1986.

Садовникова Н. О., Сыманюк Э. Э. Профессиональные деструкции педагогов и пути их коррекции: Учеб. пособие. Екатеринбург, 2004.

Салкова О. В. Совершенствование педагогического мастерства преподавателя технического вуза посредством коррекции коммуникативной деятельности: Автореф. дис. ... канд. наук. Л., 1986.

Самарин Ю. А. Очерки психологии ума. М., 1962.

Самоукина Н. В. Активизация школьников в профессиональном самоопределении // Вопросы психологии. 1990. № 1.

Самохвалова В. И. Индивидуальные различия в учебной работе школьников 1-го класса: Автореф. дис. ... канд. наук. М., 1952.

Самуйленко Д. Ф. Мастерство, педагогический такт и авторитет учителя. Смоленск, 1961.

Сапогова Е. Е. Своеобразие переходного периода у детей 6–7-летнего возраста // Вопросы психологии. 1986. № 4.

Сапожникова Л. С. Воспитание нравственного поведения подростков // Вопросы психологии. 1985. № 1.

Сапожникова Л. С. Самовоспитание как фактор развития личности // Проблемы личности. М., 1969. Т. 1.

Сапожникова Л. С. Самооценка подростков — один из показателей их нравственного развития // Советская педагогика. 1979. № 9.

Сапожникова Л. С. Формирование у подростков стремления к самовоспитанию // Советская педагогика. 1967. № 5.

Сарычев С. В., Логвинов И. Н. Педагогическая психология. Краткий курс. СПб., 2006.

Сахаров В. Ф. О формировании интереса к педагогической деятельности // Советская педагогика. 1970. № 5.

Селезнев Н. В. Роль педагогической оценки // Советская педагогика. 1986. № 10.

Селиванов В. И. Терминологический минимум основных понятий воли. Рязань, 1989.

Семенова З. Ф., Роднянская Е. А. Отношение родителей к педагогической оценке // Ананьевские чтения-2001: Материалы научно-практической конференции. СПб., 2001.

Семенова Л. Э. К вопросу о гендерной специфике желаний младших школьников // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. 2006. № 1.

Семенова Л. Э. Особенности самопрезентации мужчин-педагогов средней школы в контексте их профессиональной деятельности // Психологическая наука и образование. 2008. № 1.

Семикин В. В. Психологическая культура в педагогическом взаимодействии: Автореф. дис. ... д-ра наук. СПб., 2004.

Семчук Л. А. Понимание учителем личности ученика в конфликтной ситуации. Минск, 1992.

Семчук Л. А. Понимание учителем ученика и самого себя в конфликте // Возрастная, педагогическая и коррекционная психология: Сборник научных трудов. Минск, 2003 Вып. 4.

Серебрякова Е. А. Уверенность в себе и условия ее формирования у школьников // Ученые записки Тамбовского пединститута. 1956. Вып. 10.

Сибилева Л. В. Анализ факторов выгорания в профессии педагога // Ананьевские чтения-2007: Материалы научно-практической конференции. СПб., 2007.

Сикорский И. А. Психологические основы воспитания и обучения. Киев, 1909.

Симановский А. Э. Развитие творческого мышления детей. Ярославль, 1996.

Симановский А. Э. Структура профессионально-важных качеств учителя, необходимых для организации творческого обучения // Мир психологии. 2002. № 4.

Синягина Н. Ю., Деркач А. А. Социально-перцептивные характеристики личности педагога // Развитие социально-перцептивной компетентности личности: Материалы научной сессии, посвященной 75-летию А. А. Бодалева. М., 1998.

Сираева С. Г. Психологическая помощь учащимся при переходе из начальной в среднюю школу // Ананьевские чтения-2001: Материалы научно-практической конференции. СПб., 2001.

Сирбиладзе П. Г. Познавательные интересы дошкольников (от 3 до 7 лет): Автореф. дис. ... канд. наук. Тбилиси, 1966.

Сироткин С. Ф. Педагогическая оценка агрессивности детей: Автореф. дис. ... канд. наук. Ижевск, 1996.

Ситников В. Л. Образ ребенка в сознании педагога. СПб., 1999.

Склярова А. П. Подготовка учащихся к активному восприятию нового материала на уроке // Вопросы повышения эффективности урока. М., 1959.

Скок Г. Б. Основы технологии коррекции педагогической деятельности: Автереф. дис. ... д-ра наук. Л., 1988.

Скок Г. Б. Формирование специальных конструктивных умений инженера при обучении алгоритмам в курсе физики: Автореф. дис. ... канд. наук. Л., 1973.

Скороходова Н. Ю. Психология ведения урока. СПб., 2002.

Скрипюк И. И. Влияние особенностей личности учителя на адекватность отражения им взаимоотношений в коллективе учащихся: Автореф. дис. ... канд. наук. Л., 1986.

Скубий М. И. Проблемы адаптации молодых сельских учителей: Автореф. дис. ... канд. наук. Новосибирск, 1975.

Славина Л. С. Задачи индивидуального подхода при перевоспитании // Вопросы психологии. 1975. № 3.

Славина Л. С. Знать ребенка, чтобы воспитывать. М., 1976.

Славина Л. С. Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным школьникам. М., 1958.

Славина Л. С. Роль поставленной перед ребенком цели и образованного им самим намерения как мотивов деятельности школьника // Изучение мотивации поведения детей и подростков. М., 1972.

Славина Л. С. Трудные дети. М. — Воронеж, 1998.

Сластенин В. А. К вопросу о профессиограмме учителя // Советская педагогика. 1973. № 5.

Сластенин В. А., Филиппенко Н. И. Профессиональная культура учителя. М., 1993.

Слободская Е. Р., Сафронова М. В., Ахметова О. А. Личностные особенности и стиль жизни как факторы школьной успеваемости подростков // Психологическая наука и образование. 2008. № 2.

Слободчиков В. И., Исаев Н. А. Психологические условия введения студентов в профессию педагога // Вопросы психологии. 1996. № 4.

Смирнов А. А. Избранные психологические труды: В 2 т. М., 1987. Т. 1.

Смирнов А. А. О психологической подготовке к труду // Вопросы психологии. 1984. № 5.

Смирнов А. В. Факторы успешности обучения студентов математике: Автореф. дис. ... канд. наук. Л., 1975.

Смирнов А. Г. Профессиональное самоопределение старших школьников и его влияние на отношение к учебной деятельности: Автореф. дис. ... канд. наук. Л., 1974.

Смирнов А. Н. Психологические основы обучения рисованию // Труды II Всероссийского съезда по педагогической психологии. СПб., 1915.

Смирнова Е. О. К вопросу о формировании психической готовности к школьному обучению // Некоторые актуальные психолого-педагогические проблемы воспитания и воспитывающего обучения. М., 1976.

Смирнова Е. О., Бутенко В. А. Исследование межличностных отношений в разновозрастных группах дошкольников // Вопросы психологии. 2007. № 1.

Смирнова Е. О., Гударева О. В. Игра и произвольность у современных дошкольников // Вопросы психологии. 2004. № 1.

Смирнова Е. О., Гударева О. В. Состояние игровой деятельности современных дошкольников // Психологическая наука и образование. 2005. № 2.

Смирнова Е. О., Холмогорова В. М. Соотношение непосредственных и опосредствованных побудителей нравственного поведения // Вопросы психологии. 2001. № 1.

Смирнова З. А. Вопросы учителя как средство активизации мышления учащихся при изложении новых знаний // Вопросы повышения эффективности урока. М., 1959.

Смоленская Е. Н. О системе психокоррекционной работы с учителями // Проблемы обновления содержания общего образования. Ростов-на-Дону, 1992. Вып. 3.

Смолова Л. В. Зависимость личности учителя от продолжительности работы в школе // Ананьевские чтения-1999: Тезисы научно-практической конференции. СПб., 1999.

Соболева А. Е. Деятельностный подход к коррекции школьной неуспешности // Тезисы VII Международной конференции по психологии, педагогике и социологии чтения. М., 2003.

Соболева А. Е., Потанина А. Ю. Специфические особенности зависимости успеваемости по основным школьным дисциплинам от состояния ВПФ у детей // Психологическая наука и образование. 2004. № 2.

Современные педагогические чтения / Сост. П. Ф. Каптерев, А. Ф. Музыченко. М., 1913.

Соковнина М. С., Соболева Е. С. «Драйверное поведение» как фактор риска профессионального выгорания учителей // Ананьевские чтения-2005: Материалы научно-практической конференции. СПб., 2005.

Соколов М. В. Молодые учителя на работе // Вопросы изучения учителя. М., 1935.

Соколов П. А. Педагогическая психология. Пг., 1915.

Соколова И. И. Социально-профессиональный портрет учителя // Вестник Герценовского университета. 2010. № 2.

Соловцова Э. Н. О некоторых психологических качествах руководителей школ // Материалы III Всесоюзного съезда Общества психологов СССР. М, 1968. Т. 3.

Соловьева Н. И. Причины неуспеваемости учащихся и их коррекция // Ананьевские чтения-2001: Материалы научно-практической конференции. СПб., 2001.

Сонин Д. Всегда помнить об индивидуальных особенностях ученика // Народное образование. 1960. № 5.
Сорока-Росинский В. И. Школа Достоевского. М., 1978.
Сорокина А. И. Мотивы вопросов ребенка дошкольного возраста: Канд. иссл. Л., 1945.
Сорокина В. В. Негативные переживания детей в начальной школе // Вопросы психологии. 2003. № 3.
Сорокина Г. Г., Козлова С. А. Имидж современного учителя. Пенза, 2001.
Социальная компетентность классного руководителя. Режиссура совместных действий / Под ред. А. Г. Асмолова, Г. У. Солдатовой. М., 2006.
Спиноза Б. Избранные произведения. М., 1957. Т. 1.
Спичак С. Ф. Социально-психологические аспекты адаптации молодого учителя // Психология учителя: Тезисы докладов к VII съезду Общества психологов СССР. М., 1989.
Спутник классного руководителя / Под ред. Л. Ю. Гордина. М., 1982.
Степанов С. С. Психологический словарь для родителей. М., 1996.
Степанова М. А. Педагогическая психология и образовательная практика: заметки о предмете педагогической психологии // Вопросы психологии. 2008. № 1.
Степанова М. А. Психология в образовании: психолого-педагогическое взаимодействие // Вопросы психологии. 2003. № 4.
Степанова Т. А. Тренинг менеджерских умений учителя // Ананьевские чтения-2005: Материалы научно-практической конференции. СПб., 2005.
Стеценко А., Литтл Е., Оттинген Г., Балтес П. Развитие представлений детей о школьной деятельности: кросскультурное исследование // Вопросы психологии. 1997. № 6.
Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения. М., 1984.
Страхов И. В. Психология педагогического такта. Саратов, 1966.
Стрельцова И. П. Некоторые аспекты совладающего поведения в профессиональном становлении молодого учителя // Психология и ее приложения: Ежегодник Российского психологического общества. М., 2002. Т. 9. Вып. 3.
Стреляу Я. Роль темперамента в психическом развитии. М., 1982.
Стурова М. П. Исследование процесса становления и организации труда молодого учителя: Автореф. дис. ... канд. наук. М., 1971.
Субботин С. В. Индивидуальный стиль деятельности учителя как фактор интенсификации учебного процесса в средней школе // Психолого-педагогические основы интенсификации учебного процесса в различных педагогических системах: Тезисы Уральской научно-методической конференции. Ижевск, 1987.
Субботин С. В. Устойчивость к психическому стрессу как характеристика метаиндивидуальности учителя: Автореф. дис. ... канд. наук. Пермь, 1992.
Субботский Е. В. Генезис личностного поведения у дошкольников и стиль общения // Вопросы психологии. 1981. № 2.
Субботский Е. В. Генезис морального поведения у дошкольников // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 1978. № 3.
Субботский Е. В. Исследования морального развития ребенка в зарубежной психологии // Вопросы психологии. 1975. № 6.
Субботский Е. В. Нравственное развитие дошкольника // Вопросы психологии. 1983. № 4.
Субботский Е. В. Формирование морального действия у ребенка // Вопросы психологии. 1979. № 3.
Субботский Е. В., Чеснокова О. Б. Диалогическое общение в образовании: мифы и реальность // Вопросы психологии. 2008. № 6.
Суздалева В. А. Проявление типологических свойств в скорости ассоциативных и мыслительных процессов человека // Дифференциальная психофизиология и ее генетические аспекты: Тезисы докладов. Пермь, 18–20 июня 1975 г. М., 1975.
Сулейменова С. М. Психологический анализ конфликтных взаимоотношений между учителем и учащимися: Автореф. дис. ... канд. наук. М., 1980.
Сунцова А. С. Педагогическая оценка критических состояний личности подростков: Автореф. дис. ... канд. наук. Ижевск, 1996.
Супрун А. П. Психосоматическая адаптация молодого учителя: Автореф. дис. ... канд. наук. Л., 1983.
Сурогина Н. К. Синдром выгорания у учителей как фактор дезадаптации детей с ЗПР // Ананьевские чтения-1998: Тезисы научно-практической конференции. СПб., 1998.
Сухобская Г. С. Психологические аспекты проблемного обучения и развитие познавательной активности взрослых учащихся // Вопросы психологии. 1984. № 5.
Сухомлинский В. А. О воспитании. М., 1975.
Сухомлинский В. А. Разговор с молодым директором школы. М., 1982.
Сухомлинский В. А. Сто советов учителю. Киев, 1984.
Сыманюк Э. Э., Тукачев Ю. А. Деструктивные изменения компонентов педагогической деятельности в процессе становления профессионального опыта // Образование и наука. 2005. № 4 (34).

Сырицо Т. Г. Эмоциональность как профессионально-важное качество учителя: Автореф. дис. ... канд. наук. СПб., 1997.

Такман Б. Педагогическая психология: от теории к практике. М., 2002.

Тален М. Цит. по: С. А. Шеин, 1991.

Талызина Н. Ф. Курс педагогической психологии. М., 2000.

Талызина Н. Ф. Педагогическая психология. М., 1998.

Тарасова Н. А. Практика диагностики и коррекции педагогических способностей // Психология учителя: Тезисы докладов к VII съезду Общества психологов СССР. М., 1989.

Тарелкин А. И. Манипуляции в общении студентов и преподавателей // Психология XXI века: Материалы Международной межвузовской научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. СПб., 2005.

Творогова Н. Д. Формирование приемов общения студентов и преподавателей // Вопросы психологии. 1983. № 6.

Тельнюк И. В. Индивидуально-дифференцированный подход к организации самостоятельной деятельности девочек и мальчиков 5–6 лет в детском саду: Автореф. дис. ... канд. наук. СПб., 1999.

Тимофеев Ю. Т. «Болевые точки» педагогического коллектива в представлениях школьников // Ананьевские чтения-2002: Тезисы научно-практической конференции. СПб., 2002.

Типические особенности умственной деятельности младших школьников. М., 1968.

Тихомирова Е. М. Анализ затруднений учителей как средство оптимизации педагогической деятельности: Автореф. дис. ... канд. наук. Л., 1984.

Тихомирова И. В. Стилевые и продуктивные характеристики способностей: типологический подход // Вопросы психологии. 1988. № 1.

Тихомирова Т. Н. Влияние обогащенной образовательной среды на развитие интеллекта и креативности // Психология XXI века: Материалы научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. СПб., 2008.

Тихонова Ю. В. Причины, мешающие развитию личности индивидуума в школе // Ананьевские чтения-2005: Материалы научно-практической конференции. СПб., 2005.

Торндайк Э. Процесс учения у человека. М., 1935.

Точин А. Е. Работа школы с родителями по воспитанию у учащихся правильного отношения к учению: Автореф. дис. ... канд. наук. Минск, 1971.

Травина С. А. Взаимодействие психолога и учителя в профилактике агрессивного поведения младших школьников: Автореф. дис. ... канд. наук. М., 2006.

Трофимова О. Ю., *Еремеев Б. А.* Об исследовании отношения старших подростков к соученикам—«учительским детям» // Психология XXI века: Материалы научно-практической конференции. СПб., 2009.

Троцкий Ю. И., *Михайлова Л. Л.* Динамика представлений об идеальном учителе и оценочных способностях подростков // Возрастная, педагогическая и коррекционная психология: Сборник научных трудов. Минск, 2003. Вып. 4.

Трошин А. Психологические основы процесса чтения. СПб., 1915.

Тряпицына А. П. Современный учитель: информация к размышлению // Вестник Герценовского университета. 2010. № 1.

Тупицына И. А. Особенности гендерной идентичности старшеклассников в зависимости от опыта взаимоотношений со сверстниками и сверстницами: Автореф. дис. ... канд. наук. СПб., 2004.

Турбина Т. С. Связь успеваемости младших школьников с некоторыми личностными особенностями: Дипломная работа. РГПУ им. А. И. Герцена. Психолого-педагогический факультет, 2002.

Тюлин М. Ю., *Шикун А. Ф.* Взаимосвязь между эмпатией учителя и его способами разрешения конфликтных ситуаций // Записки практических психологов г. Твери и области: Научно-методический сборник. Тверь, 1996.

Тютюнник В. И. Начальный этап онтогенеза субъекта творческого труда: Автореф. дис. ... д-ра наук. М., 1994.

Улыбина Е. В. Проблемы агрессии учителя-профессионала // Становление личности учителя-профессионала: проблемы и перспективы. Ставрополь, 1993.

Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. М., 1991.

Унт И. Э. К проблеме индивидуализации учебного процесса // Советская педагогика. 1971. № 11.

Уринг Р. Ф. Особенности структуры личности учителей Эстонской ССР и профориентация в вузе // Психологические проблемы повышения эффективности и качества труда. История психологии. Психология физической культуры и спорта. Зоопсихология и сравнительная психология: Тезисы научных сообщений советских психологов к VI Всесоюзному съезду Общества психологов СССР. М.,1983. Ч. 1.

Урклин И. А. Первое впечатление студента о преподавателе — важнейшая сторона их взаимодействия в учебной деятельности // Экспериментальная и прикладная психология. Л., 1971. Вып. 6.

Усанов В. В., *Кузнецов А. А.*, *Красновский Э. А.* Совершенствовать проверку и оценку знаний учащихся // Советская педагогика. 1986. № 10.

Уткина Н. С. Индивидуальные различия в отношении к педагогической оценке // Вопросы психологии. 1963. № 5.

Уткина Н. С. Типологические различия влияния педагогической оценки на некоторые свойства внимания // Типологические исследования по психологии личности и психологии труда. Пермь, 1964.

Уткина Н. С. Типологические различия проявлений психического напряжения в зависимости от силы возбудительного процесса // Проблемы экспериментальной психологии личности. Пермь, 1968.

Ушнев С. В. Влияние бригадной формы обучения на уроках труда на развитие и воспитание личности школьника // Психология учебной и трудовой деятельности. Ярославль, 1985.

Ушнев С. В. Формирование психологической готовности к труду при разных формах организации учебно-трудовой деятельности школьников: Автореф. дис. ... канд. наук. М., 1986.

Учитель и психология (к Всероссийскому съезду учителей) // Вопросы психологии. 1968. № 3.

Учитель крупным планом. Социально-педагогические проблемы учительской деятельности / Под ред. С. Г. Вершловского. СПб., 1994.

Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. М., 1950, 1973. Т. 1.

Ушинский К. Д. Собрание сочинений: В 10 т. М. — Л., 1949. Т. 6.

Фарапонова Э. А. Психологические вопросы совершенствования подготовки школьников к труду. М., 1982.

Фарапонова Э. А., Ушнев С. В., Денисов Н. Д. Опыт организации коллективной работы школьников на уроках труда // Школа и производство. 1989. № 2.

Фастовец М. В. Формирование профессионально-педагогической направленности личности учителя: Автореф. дис. ... канд. наук. М., 1991.

Фельдштейн Д. И. Психологические особенности детского коллектива и формирование коллективистических качеств личности детей школьных возрастов // Вопросы психологии. 1977. № 2.

Фельдштейн Д. И. Трудовое воспитание учащихся советской школы. Душанбе, 1968.

Фельдштейн Д. И. Проблемы возрастной и педагогической психологии. М., 1993.

Фельдштейн Д. И. Конфликты в условиях школы // Психология взросления. М., 1999.

Фельдштейн Д. И., Воробьева Л. И. Конфликты в условиях школы // Конфликты в школьном возрасте: пути их преодоления и предупреждения. М., 1986.

Феофилова В. П. Исследование коммуникативной активности преподавателя при интенсивном обучении иностранному языку в студенческой группе // Совершенствование научно-педагогической работы преподавателя высшей школы. Казань, 1982.

Фетискин Н. П. Особенности воздействия монотонной педагогической речи на эмоциональные состояния и эффективность учебной деятельности // Пути и средства совершенствования психолого-педагогической подготовки студентов. Ярославль, 1987а.

Фетискин Н. П. Психологические и психофизиологические особенности отчисленных студентов педагогического института // Психофизиологические аспекты спортивной и учебной деятельности. Л., 1987.

Фетискин Н. П. Системное исследование монотонии в профессиональной деятельности: Автореф. дис. ... д-ра наук. СПб., 1993.

Фетискин Н. П. Эмоциональное обеспечение учебной и трудовой деятельности: Учеб. пособие. Кострома, 1990.

Флейк-Хобсон К., Робинсон Б., Скин П. Развитие ребенка и его отношений с окружающими. М., 1993.

Флотская Н. Ю. Понимание особенностей развития половой идентичности у школьников как один из аспектов повышения психологической культуры учителя // Психологическая подготовка педагога в России: история и современность. СПб., 2006.

Флотская Н. Ю. Развитие половой идентичности подростков в разных условиях социализации. Архангельск, 2007.

Фомин А. В. Роль коммуникативных умений в процессе педагогического взаимодействия преподавателя со студентами: Автореф. дис. ... канд. наук. Л., 1978.

Фомичева Т. В., Ходор А. И. О влиянии некоторых факторов на успеваемость учащихся первых классов // Вопросы психологии. 1978. № 6.

Форманюк Т. В. Синдром эмоционального выгорания как показатель профессиональной дезадаптации учителя // Вопросы психологии. 1994. № 6.

Формирование личности учителя в педагогическом вузе // Межвузовский сборник научных трудов. Казань, 1989.

Формирование положительного отношения к учению младших школьников // Межвузовский сборник научных трудов. Тамбов, 1989.

Фрадкина Ф. И. Психология игры в раннем возрасте: Автореф. дис. ... канд. наук. М., 1947.

Фридман Л. М. Психопедагогика общего образования: Пособие для учителей. М., 1997.

Фридман Л. М., Волков К. Н. Психологическая наука — учителю. М., 1985.

Фридман Л. М., Кулагина И. Ю. Психологический справочник учителя. М., 1991.

Фридман Л. М., Пушкина Т. А., Каплунович И. Я. Изучение личности учащегося и ученических коллективов: Книга для учителя. М., 1988.

Фримен Дж. Ваш умный ребенок. М., 1996.

Фримен Дж. Одаренные дети и их образование. Обзор международных исследований // Иностранная психология. 1999. № 11.

Фролова О. О педагогической этике воспитателя // Дошкольное воспитание. 1976. № 8.

Фюссель А. И. Директор и молодой учитель // Педагогика и школа за рубежом. М., 1970.

Харламова Т. М. Особенности влияния эмоциональной устойчивости на деятельность учителей // Ананьевские чтения-2004: Материалы научно-практической конференции. СПб., 2004.

Харьковская В. Ф. Индивидуальный подход к слабоуспевающим школьникам в процессе обучения // Оптимизация процесса обучения в средней школе. Ростов-на-Дону, 1977.

Харьковская В. Ф., Жданова Р. А., Гульчевская В. Г. Затруднения учителей в выборе методов обучения и пути их преодоления // Выбор методов обучения в средней школе. М., 1981.

Хелус З. Понимаете ли вы ученика? М., 1987.

Ходырева Н. В. Понятие «гендер» в психологии // Ананьевские чтения-1997: Тезисы научно-практической конференции. СПб., 1997.

Хозяинов Г. И., Кузьмина Н. В., Варфоломеева Л. Е. Акмеология физической культуры и спорта. М., 2005.

Хон Р. С. Педагогическая психология. Принципы обучения. Екатеринбург, 2002.

Хоровиц Ф., Байер О. Одаренные и талантливые дети: состояние проблемы и направления исследований // Общественные науки за рубежом. Серия: Науковедение. 1988. № 1.

Хорошун М. Э. Развитие творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста в играх // Психология XXI века: Тезисы Международной межвузовской научно-практической конференции студентов и аспирантов. СПб., 2001.

Хрусталева Т. М. Специальные способности в структуре интегральной индивидуальности учителя: Автореф. дис. ... канд. наук. Пермь, 1993.

Хрусталева Т. М. Специальные способности как фактор профессионального становления учителя // Материалы III съезда Российского психологического общества. СПб., 2003. Т. 8.

Хрусталева Т. М., Доманова Е. Е. Специальные способности в структуре деятельности учителей-предметников // Вопросы психологии. 2003. № 3.

Худякова Т. Л. Межличностная обратная связь в педагогическом общении: Автореф. дис. ... канд. наук. М., 1996.

Хусаинов Р. М. Зависимость психологического здоровья учителя от возраста и стажа педагогической деятельности: Автореф. дис. ... канд. наук. Казань, 2006.

Хюсен Т. Индивидуализация обучения и уровень знаний // Советская педагогика. 1969. № 7.

Цетлин В. С. Неуспеваемость школьников и ее предупреждение. М., 1977.

Цетлин В. С. Предупреждение неуспеваемости учащихся. М., 1999.

Циринг Д. А. Психология выученной беспомощности: Учеб. пособие. М., 2005.

Циринг Д. А. Семья как фактор формирования личностной беспомощности у детей // Вопросы психологии. 2009. № 1.

Цукерман Г. А. Оценка без отметки. М. — Рига, 1999.

Цукерман Г. А. Переход из начальной школы в среднюю как психологическая проблема // Вопросы психологии. 2001. № 5.

Цукерман Г. А. Школьные трудности благополучных детей. М., 1994.

Цукерман Г. А., Гинзбург Д. В. Как учительская оценка влияет на детскую самооценку // Вестник. 1999. № 6.

Чебыкин А. Я. Об эмоциях, детерминирующих познавательную активность // Психологический журнал. 1989а. № 4.

Чебыкин А. Я. Проблема эмоциональной регуляции учебно-познавательной деятельности учащихся // Вопросы психологии. 1987а. № 6.

Чебыкин А.Я. Распознавание педагогами выражения эмоций у учащихся // Вопросы психологии. 1991. № 5.

Чебыкин А. Я. Совершенствование психологической подготовки учителя к управлению эмоциональными состояниями учащихся // Эмоциональная регуляция учебной деятельности. М., 1987.

Чебыкин А. Я. Теоретико-методологические аспекты проблемы эмоциональной регуляции учебно-познавательной деятельности // Эмоциональная регуляция учебной и трудовой деятельности. М., 1986.

Чебыкин А. Я. Учитель и эмоциональная регуляция учебно-познавательной деятельности школьников // Вопросы психологии. 1989. № 6.

Чебыкин А. Я. Эмоциональная регуляция учебно-познавательной деятельности. Одесса, 1992.

Чебышева В. В. Некоторые психологические вопросы подготовки школьников к труду // Вопросы психологии. 1978. № 2.

Чейпи Дж. Готовность к школе. М., 1992.
Челпанов Г. И. Психология и школа. М., 1912.
Чередов И. М. О дифференцированном обучении на уроках. Омск, 1973.
Черепанова В. Н. Формирование индивидуального имиджа педагога как средство реализации гуманистической концепции образования: Автореф. дис. ... канд. наук. Тюмень, 1998.
Чернов П. Н. Об учете возрастно-психологических особенностей учащихся // Вопросы психологии. 1984. № 5.
Чернышев А. С. Психологические основы диагностики и формирования личности и коллектива школьников. М., 1989.
Чернышева А. П. Трудности в деятельности директоров школ // Народное образование. 1972. № 2.
Чернышенко Т. Н. Адаптация к профессионально-педагогической деятельности молодых специалистов (на примере ИФК): Автореф. дис. ... канд. наук. Л., 1989.
Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии. М., 1977.
Чиркова Т. И. Эмоциональные особенности шестилетних детей // Вопросы психологии. 1984. № 5.
Чудновский В. Э. О некоторых психологических аспектах нравственного формирования личности школьника // Советская педагогика. 1979. № 9.
Чурбанов В. Б. В чьих ранцах маршальский жезл, или Несколько правил развития способностей. М., 1980.
Шаджалилов А. Дифференцированный подход к учащимся первого класса в процессе обучения: Автореф. дис. ... канд. наук. Ташкент, 1969.
Шайденко Н. А., Федотенко И. Л. Проблемы социальной профессионально-личностной адаптации начинающего учителя. Тула, 2005.
Шакирова Г. М. О целенаправленном формировании нравственных убеждений у школьников // Вопросы психологии. 1981. № 6.
Шакуров Р. Х. Настроение учителя: от чего оно зависит // Народное образование. 1973. № 6.
Шакуров Р. Х. Психологический анализ стиля деятельности директоров школ по руководству коллективом // Вопросы психологии. 1974. № 4.
Шакуров Р. Х. Психология руководства педагогическим коллективом. М., 1995.
Шакуров Р. Х. Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив. М., 1990.
Шакуров Р. Х. Социально-психологические проблемы руководства педагогическим коллективом. М., 1982.
Шамионов Р. М. Самоактуализация учителей и удовлетворенность жизнедеятельностью и собой // Мир психологии. 2002. № 2.
Шамова Т. И. Активизация учения школьников. М., 1982.
Шапошникова И. К вопросу о занимательности в обучении // Народное образование. 1967. № 2.
Шараева О. Т. Развитие самоконтроля в учебной деятельности (круглый стол) // Вопросы психологии. 1984. № 5.
Шахматова О. Н. Психологические особенности педагогической фасилитации // Материалы III съезда Российского психологического общества. СПб., 2003. Т. 8.
Шацкая А. А. Программа помощи первоклассникам с трудностями адаптации в школе // Психология XXI века: Тезисы Международной научно-практической конференции студентов и аспирантов. СПб., 2002.
Шацкий С. Т. Педагогические сочинения: В 4 т. М., 1962–1965.
Шебетенко А. И. Динамическая характеристика общительности в формировании готовности к педагогической деятельности: Автореф. дис. ... канд. наук. М., 1984.
Шевченко С. Д. О воспитании трудолюбия // Вопросы психологии. 1984. № 4.
Шейн С. А. Диалог как основа педагогического общения // Вопросы психологии. 1991. № 1.
Шептенко Р. А. Профессиональная адаптация молодого учителя сельской школы в процессе стажировки: Автореф. дис. ... канд. наук. М., 1983.
Шеффер Д. Дети и подростки: психология развития. СПб., 2003.
Шилова О. Р. Профессионально-педагогическая мотивация учителей, работающих в разных дидактических системах // Психологическая наука и образование. 2003. № 1.
Шилова Т. А. Психологические факторы неуспеваемости и отклонений в поведении учащихся // Педагогика. 1996. № 3.
Ширманова О. В. Эмоциональная напряженность учителя и студента: взаимосвязь физиологических и психологических показателей // Психологический журнал. 2002. № 2.
Шлыкова Н. Л. Восприятие преподавателя студентами: Автореф. дис. ... канд. наук. Иваново, 1998.
Шостак В. И., Березанцева М. С. Профессиональное выгорание преподавателя вуза // Ананьевские чтения-2005: Материалы научно-практической конференции. СПб., 2005.
Шрадер В. Отношение к учению слабоуспевающих школьников и условия, влияющие на изменение этого отношения // Психологические особенности слабоуспевающих школьников. М., 1984.

Штейнмец А. Э. Психологическая подготовка к педагогической деятельности. Калуга, 1998.

Штерн В. Умственная одаренность. СПб., 1997.

Шумакова Н. Б. Вопрос в структуре познавательной активности: Автореф. дис. ... канд. наук. М., 1985.

Шумакова Н. Б. Междисциплинарный подход к обучению одаренных детей // Вопросы психологии. 1996. № 3.

Шумакова Н. Б. Обучение и развитие одаренных детей. М.—Воронеж, 2004.

Шумакова Н. Б. Развитие исследовательской позиции у одаренных детей // Материалы IV съезда Российского психологического общества. М., 2007. Т. 3.

Шумилин Е. А. Психологическая характеристика личности старшеклассника // Вопросы психологии. 1982. № 5.

Шумская Л. И., *Орлова И. В.* Психологические особенности личностных проявлений преподавателей вузов // Ананьевские чтения-2005: Материалы научно-практической конференции. СПб., 2005.

Шурухт С. М. Конфликтологический подход в практике образовательного учреждения // Конфликты в школе / Под ред. Н. Н. Юрьевой. СПб., 1994. Ч. 1.

Шурыгина И. А. Детерминанты монотонии и механизмы ее проявления в учебно-музыкальной деятельности // Психофизиологические особенности учебной и спортивной деятельности. Л., 1984.

Щебланова Е. И. Динамика показателей одаренности у младших школьников // Вопросы психологии. 1998. № 4.

Щебланова Е. И. Трудности в учении одаренных школьников // Вопросы психологии. 2003. № 3.

Щербаков А. И. В кн.: Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А. В. Петровского. М., 1973.

Щербаков А. И. Просвещение в плане профориентации в школе. Л., 1981.

Щербаков А. И. Профессиограмма учителя советской школы. М., 1976.

Щербаков А. И. Психологические основы формирования личности советского учителя. Л., 1967.

Щербаков А. И., *Рыков Н. А.* Научно-педагогические основы подготовки учителя биологии // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. Л., 1973. Вып. 1.

Щербинин Ю. Речевая агрессия учителя: пути преодоления // Народное образование. 1999. № 7–8.

Щукин М. Р. Различие ориентировочного и исполнительского компонентов деятельности у подвижных и инертных учеников // Вопросы психологии. 1963. № 6.

Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. М., 1979.

Щукина Г. И. Педагогика школы. М., 1977.

Эберлейн Г. Страхи нервных детей. М., 1981.

Эльконин Д. Б. Детская психология. М., 1960.

Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М., 1989.

Эльконин Д. Б. Психология игры. М., 1978.

Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника. М., 1974.

Эннуло Я. Ю. К проблеме готовности учителя и классного руководителя к восприятию и оценке классного коллектива // Проблемы подготовки к общению. Таллинн, 1979.

Юдовина Ю. Б. Взаимосвязь интеллектуального развития с изучением иностранного языка // Ананьевские чтения-2001: Тезисы научно-практической конференции. СПб., 2001.

Юзликаев Ф. Р. Система совершенствования начальной профессиональной адаптации молодых учителей: Автореф. дис. ... канд. наук. Казань, 1985.

Юркевич В. С. Одаренный ребенок. М., 1996.

Юркевич В. С. О «наивной» и «культурной» креативности // Основные современные концепции творчества и одаренности. М., 1997.

Юркевич В. С. Развитие начальных уровней познавательных потребностей школьника // Вопросы психологии. 1980. № 2.

Юрченко Е. В. Содержание и методы преодоления деформаций учителя в работе педагога-психолога: Автореф. дис. ... канд. наук. Екатеринбург, 2000.

Юсупов И. М. Вчувствование, проникновение, понимание. Казань, 1993.

Юсупов И. М. Готовность студентов к овладению педагогическими профессиями // Формирование личности учителя в педагогическом вузе: Межвузовский сборник научных трудов. Казань, 1989.

Юсупов Ф. М. Педагог, ищущий новое: штрихи к психологическому портрету // Вопросы психологии. 1991. № 1.

Юшков А. Н. Психологические особенности становления детской вопросительности на уроках-диалогах в начальной школе: Автореф. дис. ... канд. наук. Красноярск, 1997.

Якиманская И. С. Личностно-ориентированное образование в современной школе. М., 1996.

Якиманская И. С. Проблема контроля и оценки знаний как предмет психолого-педагогического исследования // Психологические критерии качества знаний школьников. М., 1990.

Якобсон П. М. Психологические проблемы воспитания личности // Народное образование. 1973. № 9.

Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. М., 1969.

Якобсон С. Г., Лавренко В. П., Федорова Т. М. Исследование некоторых механизмов усвоения детьми правил поведения // Вопросы психологии. 1975. № 1.
Яковлева Е. К., Зачепицкий Р. А. Роль неправильного воспитания в происхождении неврозов. Л., 1959.
Якунин В. А. Обучение как процесс управления. Психологические аспекты. Л., 1988.
Якунин В. А. Педагогическая психология. СПб., 1998.
Якунин В. А. Психологические аспекты формирования педагогического мастерства // Вестник Ленинградского государственного университета. 1979. № 11.
Якунин В. А. Психология учебной деятельности студентов: Учеб. пособие. М.—СПб., 1994.
Якунин В. А., Линов Е. Н. Психология педагогической деятельности. Л., 1990.
Якунин В. А., Мешков Н. И. Психолого-педагогические факторы учебной успешности студентов // Вестник Ленинградского государственного университета. Серия: Экономика, философия, право. 1980. № 11.
Якунин В. А., Силенок М. М. Педагогическая оценка как фактор формирования личности учащегося // Вестник Ленинградского государственного университета. 1983. № 17.
Якушева Г. И. Коммуникативные способности как фактор развития профессиональных умений и навыков // Приобщение к педагогической профессии: практика, концепции, новые структуры. Воронеж, 1992.
Яновская М. Г. Эмоциональные аспекты нравственного воспитания. М., 1986.
Янотовская Ю. Н. Коллектив класса и пути его формирования в учебной деятельности // Результаты психологических исследований — в практику обучения и воспитания. М., 1985.

***

Anderson M. B. G., Iwanicki E. F. The burnout syndrome and its relationship to teacher motivation. Los Angeles, 1981.
Ault R. L. Problem-solving strategies of reflective, impulsive, fast-accurate and slow-inaccurate children // Child Development, 1973, v. 44, p. 259–266.
Bakan P., Belton I., Toth I. C. Extraversion — introversion and decrement in an auditory vigilance task // Vigilance a Simposium, N.-Y., 1963.
Baker D. P., Perkins-Jones D. P. Creating gender equality: Cross-national gender stratification and mathematical performance // Sociology of Education, 1993, v. 66, p. 91–103.
Bandura A., Walters R. H. Social Learningt and Personality Development. N.-Y., 1964.
Banks O. The Sociology of Education. London, 1969.
Barrett K. C. The development of self- in relationships // The developmental psychology of personal relationships, 2000, p. 91–108.
Baum S. Meeting the needs of gifted lesrning disabled students // Journal of Secondary Gifted Education, 1994, v. 5, p. 16–19.
Baum S., Owen S. V. High ability/learning disabled students: How are they different // Gifted Child Quarterly, 1988, v. 32, p. 321–326.
Berenbaum S. A., Hines M. Early hormonal influences on childhood sex-typed activity and playmate preferences: Implications for the development of sexual orientation // Developmental Psychology, 1995, v. 31, p. 31–42.
Borkowski J. G., Weyhing R. S., Carr M. Effects of attributional retraining on strategy-based reading comprehension in learning-disabled students // Journal of Educational Psychology, 1988, v. 80, N 1.
Borg M. G., Riding R. J. Occupational stress and satisfaction in tesching // British Education Research, 1991, v. 17, p. 263–281.
*Borg M. G., Riding R. J.*Teacher stress and cognitive style // British Journal of Educational Psychology, 1993, v. 63, p. 271–286.
Brauckmann L. Erstellung und Erprobung eines Lehrerverhaltenstraining zur Vertanderung der motivanregenden Bedingungen des Unterrichts. Psychologisches Institut der Ruhr-Universit t. Bochum, 1976.
Braun C., Giroux J. Arcade video games: proxemic, cognitive and content analysis // Journal of Leisure Research, 1989, v. 21, p. 92–105.
Brauner C., Maass J. Die unheile Welt der Computerspiele? // J. Maass, C. Schartner (Hg.). Computerspiele — Unheile Welt der Jugendlichen? Munchen, 1993.
Brody L. E., Mills C. J. Gifted children with learning disabilities: A review of the issues // Journal of Learning Disabilities, 1997, v. 30, p. 282–296.
Burns M. O., Seligman M. E. P. Explanatory style across the lifespan: Evidence for stability over 52 years // Journal of Personality and Social Psychology, 1989, v. 56.
Busch R. N. The Resolution of Conflict. New Haven: Yale University Press, 1973.
Campbell J., Hawley C. Study habits and Eysenck's theory of extraversion-introversion // Journal of Research in Personality, 1982, v. 16, p. 139–146.
Butler-Por N. Underarchievers in school — issues and intervention. Chichester: John Wiley and Sons, 1987.
Butler-Por N. Gifted children: Who is at risk for underachievement and why& // M. Katzko, F. J. Monks (eds.). Nurturing talent, ibdividual needs and social ability. The 4th conference of ECHA. Assen: Van Gorcum, 1995, p. 252–261.

Cattell R. B., Scheier J. H. The meaning and measurement of neuroticism ana anxiety. N.-Y., The Ronald Press Co., 1961.

Cheong G., Wadden E. P. The relationships between teachers experimental and dogmatic attitudes and their pupils self-concept // Alberts Journal of Educational Research? 1978, v. 14, p. 121–125.

Child D. The relationships between introversion-extraversion, neuroticism and performance in school examination // British Journal of Educational Psychology, 1989, v. 34, p. 178–196.

Clark B. Growing up gifted. N.-Y., Macmillan, 1992.

Cole M., Walker S. I (eds.) Teaching and stress. Buckingham, Open University Press, 1989.

Coleman L. J. Schooling the gifted. Menlo Park, CA: Addison Wesley, 1985.

Covington M. V. Goal theory, motivation and school achivement: An integrative // Annual Reciew of Psychology, 2000, v. 51, p. 171–200.

Cropley A. J. Recognizing creative potenzial: An evaluation of the usefulness of creativity test // High Ability Studies, 1996, v. 7, p. 203–219.

Crozier W. R. Individual learners: personality differences in education. London, Routledge, 1997.

Csikszentmichaly M., Rathunde K., Whalen S. Talented teenagers. The roots of success and failure. Cambridge: Cambridge Univ., 1993.

Daniel J. Burnout v uiteĺskom povolaniu a jeho zvládanie // Psychólogia a patopsychológia dieťaťa, 1997.

Daniel J., Sarmany-Schuller I. Burnout in Teachers profession: Age, years of practice and some disorders // Studia Psychologica, 2000, v. 42, p. 33–41.

De Fruit F., Mervilde I. Personality and interest as a predictors of educational streaming and achivement // European Journal of Personality, 1996, v. 10, p. 405–425.

Denny D. R. Reflection and impulsivity as determinants of conceptual strategy // Child Development, 1973, v. 44, p. 614–623.

Delpit L. The silence dialog: Power and pedagogy in educating other peoples children // Harward Educational Review, 1988, v. 38, p. 280–298.

De Raad D., Schouwenburg H. Personality in learning and education: a review // European Journal of Personality, 1996, v. 10, p. 303–336.

Drummond R., Stoddart A. Learning style and personalty type // Perceptual and Motor Skills, 1992, v. 75, p. 99–104.

*Dinham S.*Teacher under stress. Australien education Research, 1993, v. 20, p. 1–16.

Dunham I. Stress in teaching. London, Routledge, 1992.

Dunham I., Varma V. (eds.). Stress in Teachers: past, present and future/ London, 1998.

Dunn R. The learning styles of gifted adolescents in nine culturally diverse nations // International education. The assiciation for the advancement of international education, 1993, v. 20, p. 4–6.

Dunn R., Dunn K. Teaching students through their individual learning styles: A practical approach. Reston Publishen Co., 1978.

Durkin D. Childrens Concept of Justice: a further comparison with Piaget Data // Journal of Educational Research, 1959, v. 52, N 7.

Eaton W. O., Yu A. P. Are sex differences in child motor activity level a function of sex differences in maturational status? // Child Development, 1989, v. 60, p. 1005–1011.

Eccles J. S. Bringing young women to math and science // M. Crawford, M. Gentry (eds.). Gender and thought: Psychological perspectives. N.-Y., Springer-Verlag, 1989, p. 36–58.

Eccles J. S., Blumenfeld P. Classroom experiences and student gender: Are there differences and do they matter? // L. C. Wilkenson, C. Marrett (eds.). Gender influences in classroom interaction. Hilsdale, N.-Y., Erlbaum, 1985.

Eccles J. S., Jacobs J. E., Harold R. D. Gender role stereotypes, expectancy effects, and parents socialization of gender difference // Journal of Social Issues, 1990, v. 46, p. 183–201.

Edelstein W., Keller M., Schroder E. Child development and social structure: A longitudinal study of individual differences // Life-Span Development and Behavior. Hilsdale, N.-Y., 1990.

Eisler R. Women, Men and Evolution of Social Structure // World Futures, 1987, v. 23.

Elliot C. D. Cognitive profiles of learning disabled children // British Journal of Development Psychology, 1989, v. 7, N 2.

Entwistle N. Personality and academic attaintment // British Journal of Educational Psychology, 1972, v. 42, p. 137–151.

Eysenck H. J. Personality and the experimental study of education // European Journal of Personality, 1996, v. 10.

Faber B. A. Stress and Burnout: Implications for teacher motivation. N.-Y., 1982.

Faber B. A. Stress and burnoud in suburban teachers // Journal of Educational Research, 1984, v. 77, p. 325–331.

Fincham F. D., Hokoda A., Sanders R. Learned helpessness, test anxiety, and academic achivement: a longitudinal analysis // Child Development, 1989, v. 60.

Fontana D., *Abouserie R.* Stress levels, gender and personality factors in teachers // British Journal of Educational Psychology, 1993, v. 63, p. 261–270.

Foon A. The relationship between school type and adolescent self-system, attributional styles, and affiliation needs: implications for educational outcome // British Journal of Educ. Psychol., 1988, v. 58, p. 44–54.

Fox L. H., *Brody L.*, *Tobin D.* Learning disabled / gifted children: Identification and programming. Baltimore: Allyn and Bacon, 1983.

Friere P., *Shor I.* A pedagogy for liberation: Dialogues on transforming educational. London: Macmillan Education, 1987.

Funk J. B. Reevaluating the impact of video games // Clinical Pediatrics, 1993, v. 32, p. 86–90.

Furnham A. Personality and learning style: a study of three instruments // Personality and Individual Differences, 1992, v. 13, p. 429–438.

Furnham A. The relationship of personality and intelligence to cognitive learning style and achivement // D. Saklofske, M. Zeidner (eds.). International Handbook of Personality and Intelligence. N.-Y., Plenium, 1995, p. 397–413.

Furnham A., *Miller T.* Personality, absenteeism and productivity // Personality and Individual Differences, 1993, v. 14, p. 329–336.

Gallacher J. J. Personal patterns of underachievement // Journal Education Gifted., 1991, v. 14, p. 221–234.

Gallager D. Personality, coping and objective outcomes: extraversion, neuroticims, coping styles and academic performance // Personality and Individual Differences, 1996, v. 21, p. 421–429.

Goh D., *Moore C.* Personality and academic achivement in three educational levels // Psychological Report, 1978, v. 43, p. 71–79.

Gardner H. Creating minds. N.-Y., Basic Books, 1993.

Gaziel H. H. Coping with occupational stress among teachers: a cross cultural study // Comparative Education, 1993, v. 29, p. 67–80.

Gear G. Effects of training on teachers accuracy in the identification of gifted children // Gifted Children Quarterly, 1978, v. 22, p. 90–97.

Goh D., *Moore C.* Personality and academic achivement in three educational levels // Psychological Report, 1978, v. 43, p. 71–79.

Grimm J. The participation of gifted students with disabilities in gifted programs // Roeper Review Journal of Gifted Education, 1998, v. 20, p. 285–286.

Gyarmarthy E. Developmental learning disabilities and giftedness // VII European Conference on Developmental Psychology: Book of abstracts. Krakow, 1995, p. 163.

Hanusa B. H., *Shulz R.* Attributional mediators of learned helplessness // Journal of Personal and Social Psychology, 1977, p. 35.

Heller K. A. Psychologische Probleme der Hochbegabungsforschung // Zeitschrift für Entwicklungspsychologie and Pädagogische Psychologie. 1986. Bd. XVIII, Heft 4, s. 335–361.

Heller K. A. Evaluation of programs for the gifted // M. W. Katzko, F. J. Monsk (eds.). Nurturing Talent, individual needs and social ability. The 4-th conference of ECHA. Assen, Van Gorcum, 1995, p. 264–268.

Heller K. A. Individual (learning and motivational) needs versus instructional conditions of gifted education // High Ability Studies, 1999, v. 10, N 1, p. 9–21.

Heller K. A., *Geisler H. J.* Kognitiver Fähigkeits. Test für 1. bis 3. Klassen (KFT 1-3). Weinheim: Beltz, 1983.

Henning C., *Keller G.* Antistresovỳ program pro učitele. Praha, 1996.

Heaven P. C. L., *Mak A.*, *Barry J.*, *Ciarochi J.* Personality and family influences on adolescent attitudes to school and self-rated academic performance // PAID, 2002, v. 32.

Heikkinen V. Educational attitudes of tachers under training and in the 1-st in-service years. Helsinki, 1962.

Hines M., *Kaufman F. R.* Androgen and the development of human sex-typical behyavior: Rough-and-tumble play and sex of preferred playmates in children with congenital adrenal hyperplasia // Child development, 1994, v. 65, p. 1042–1053.

Hiroto D. S. Locus of control and learned helpessness // Journal of Experimental Psychology, 1974, v. 102.

Hoffman M. L. Moral development in adolescence // J. Adelson (ed.). Handbook of adolescent psychology. N.-Y.: Wiley, 1980.

Howard E., *Eysenck H.* Extraversion, arousal and paired-assotiate recall // Journal of Experimental Research in Personality, 1968, v. 3, p. 114–116.

Howley A., *Howley C.*, *Pendarvis E.* Teaching gifted children: Principles and strategies. Boston: Little, Brown, 1986.

Human helplessness: theory and application / J. Garber, M. Seligman (eds.). Academic Press, 1980.

Hurlock E. B. Child Development. N.-Y.: McGraw-Hill Book Co., 1956.

Hyde J. Sh., *Fennema E.*, *Lamon S. J.* Gender comparisons of mathematics attitude and affect: A meta-analysis // Psychology of Women Quarterly, 1990, v. 14, p. 299–324.

Hyde J. Sh., Fennema E., Lamon S. J. Gender differences in mathematics performance: A meta-analysis // Psychological Bulletin, 1990, v. 107, p. 139–155.
Hyde J. Sh., Linn M. C. Gender differences in verbal ability: A meta-analysis // Psychol. Bull., 1988, v. 104, N 1, p. 53–69.
Jackson C., Lawty-Jones M. Explaning the overlap between personality and learning style // Personality and Individual Difference, 1996, v. 20, p. 293–300.
Jacobs J. E., Weisz V. Gender stereotypes: implications for gifted education // Roeper Review, 1994, v. 16 (3), p. 152–155.
Jersild A. T. Child psycholoogy. N.-Y.: Prentice-Hall, 1968.
Jones J. Outcomes of gerls schooling: unravelling some social differences // Australian Journal of Educ., 1990, v. 34, p. 153–167.
Jones M. G., Howe A., Rua M. J. Gender differences in students experiences, interests and attitudes toward science and scientists // Science Education, 2000, v. 84 (2), p. 180–192.
Kagan J. Reflection-impulsivity and regading development in primary grade children // Child Development, 1965, v. 36, p. 609–628.
Kagan J., Pearson L., Welch L. Conceptual impulsivity and inductive reasoning // Child Development, 1966, v. 37, p. 17–24.
Karabenick S. A., Collins-Eaglin J. Relation of perceived instructional goels and incentives to colledge students use of learning strategies // Journal of Experimental Education, 1997, v. 65, p. 331.
Kaufman A. S., Kaufman N. L. Kaufman Assessment Battery for Children (K-ABC) Interpretive Manual. Circle Pines, MN: Amer. Guidance Service, 1983.
Kaufman A. S., Kaufman N. L., Goldsmith B. Kaufman Sequential or Simultaneous (K-SOS). Circle Pines, MN: Amer. Guidance Service, 1984.
Kay A. W. Moral Development. N.-Y., Schooken books, 1971.
Kenrick D. T. Gender, genes, and the social environment: A biosocial interactionist perspective // P. Shaver, C. Hendrick (eds.). Sex and gender: Review of personality and social psychology, v. 7, Beverly Hills, Sage, 1987, p. 14–43.
Khatena J. Enhancing of gifted children: A quide for parents and teachers/ Cresskill: Maption Press, 2000.
Kimura D. Sex differences in the brain // Scientific American, 1992, v. 267, p. 119–125.
Kleine P., Gale A. Extraversion, neuroticism and performance in a psychology exsamination // British Journal of Educational Psychology, 1971, v. 41, p. 90–94.
Koskenniemi M. The development of young elementary school teachers. Helsinki, 1965.
Krug S. Lehrererwartung und Schulerattribuierung. Abteilung für Philosophie, Pädagogik, Psychologie der Ruhr-Universität. Bochum, 1980.
Kulas H. Change and stability of locus of control in early adolescence // Political Psychology Bulletin, 1988, v. 2, p. 34.
Kyöstiö O. K. Work tests as indicators of vocational fitness. Helsinki, 1966.
Kyriacou C. Teacher stress and burnout: an international review // Educational Research, 1987, v. 29, p. 146–152.
Kyriacou C. The nature and prevalence of teacher stress // M. Cole, S. Walker. Teaching and stress. Buckingham, Open University Press, 1989.
Kyriacou C. Teacher stress: directions for future research // Educational Review, 2001, v. 53, p. 27–36.
Kyriacou C., Sutcliffe J. Teacher stress: a review // Educational Review, 1977, v. 29, p. 299–306.
Kyriacou C., Sutcliffe J. Teacher stress and satisfaction // Educational Research, 1979, v. 21, p. 89–96.
Lay C. H., Edwards J. M., Parker J. D. A., Endler N. S. An assessment of appraisal, anxiety, coping and procrastination during an examination period // European Journal of Personality, 1989, N 3.
Lefcourt H. M. Locus of control: Currents trends in theory and research. Hillsdale, N.-Y., Erlbaum, 1982.
Lehman H. C., Witty P. A. The psychology of play activities. N.-Y., Barnes, 1927.
Lentz T. F. Sex differences in school marks with achievement test scores constant // School and Society, 1929, v. 29, p. 65–68.
Lincoln E. A. Sex differences in the growth of American schools children. Baltimor., Warwick and York, 1927.
Loughran R. A. Pattern of Development in Moral Judgments Made by Adolescents derived from Piagets schema of its development in childhood // Educational Review, 1957.
Lupart J. L. The hidden gifted: Current state of knowledge and future research directions // F. J. Monks, W. A. M. Peters (eds.). Talent for the future. Assen: Van Gorcum, 1992, p. 177–190.
Luhrmann I. U. Bezugsnorm: Perzeption und Orientirung bei Schulern. Psychologische Institut der Ruhr-Universität. Bochum, 1977.
McKinney J. D. Problem-solving strategies in impulsive and reflective second grades // Developmental Psychology, 1973, v. 8, p. 145–178.
McClelland A. Psychological and psychiatric aspects of learning difficulties // British Journal of Hospital Medicine, 1986, v. 36, N 1.
Mac Geoch J. A. The psychology of human learning. N.-Y., 1942.

Macrae D. A. Test ofr Piagets Theories to Moral Development // Journal of Abnormal ande Social Psychology, 1954, v. 49.

Maldonado J. L. The relationship of England oral proficiency, impulsivity, elementary school children // Dissertation Abstracts International, 1984, v. 46.

Mayer R. E. Thinking, problem solving, cognition. N.-Y.: W. H. Freeman, 1983.

Meeting the challenge. A quidebook for teaching gifted students. California association for the gifted, 1996.

Miček L., *Zeman V.* Učitel a stress. Brno, MU, 1992.

Miller P. C., *Lefcourt H. M.*, *Holmes J. G.*, *Ware E. E.*, *Saley W. E.* Marital locus of control and marital problem solving // Journal of Personality and Social Psychology, 1986, v. 51, p. 161–169.

Monks F. J. Development of gifted children: The issue of identification and programming // F. J. Monks, W. A. M. Peters (eds.). Talent for the future. Assen: Van Gorcum, 1992, p. 191–202.

Montgomery D. Social abilities in highly able disabled learners and the consequences for remediation // M. Kazko, F. J. Monks (eds.). Nurturing talent, individual needs and social ability. The 4th conference of ECHA. Assen: Van Gorcum, 1995, p. 226–238.

Morris J. F. The Development of Moral Values in Children // British Journal of Educational Psychologty, 1959, v. 28.

Neussle W. Reflectivity as an influence on focusing behavior of children // Journal of Experimental Children Psychology, 1972, v. 14, p. 265–276.

O'Neil J. M., *Good G. E.*, *Holmes S.* Fifteen years of theory and research on men's gender role conflict: New paradigms for empirical research // R. Levant, W. Pollack (eds.). Foundations for a new psychology of men. N.-Y., Basic Books, 1995.

Parker W. D., *Adkins K. K.* Perfectionism and the gifted // Roeper Review. A Journal on gifted education, 1995, v. 17, p. 173–176.

Paykel E. S. Recent life events and clinical depression // E. Gunderson, R. H. Rahe (eds.). Springfield, 1974.

Pedrabissi L., *Rolland J. P.* Stress and burnout among teachers in Italy and France// Journal of Psychology Interdisciplinary and Applied, 1993, v. 127, p. 529–536.

Piaget J. Le Judgment Moral chez L'Enfant. Paris. Press univers. de France, 1957.

Pierce M. B., *Molloy G. N.* Psychological and biographical difference between secondary school teachers experiencing high and low levels of burnout // British Journal of Educational Psychology, 1990, v. 60, p. 37–51.

Pilkonis P. A., *Zimbardo P. G.*The personal and social dinamics of shyness // C. E. Izard (ed.). Emotion in personality and psychopathology. N.-Y., Plenium, 1979, p. 133–160.

Polivanova K. The modern situation in primary education in Russia // A. Tjeldvoll (ed.). Education in East Central Europe: Report of the Oslo Seminar. Buffalo: Graduate School of Education, 1992.

Poplucz J. Badania struktury czynnosci nauczycieli // Kwartalnik pedagogiczny, 1973, N 4.

Poplucz J. Czynnosci korektiwne nauczyciela // Kwartalnik pedagogiczny, 1975, N 1.

Raymond C. L., *Benbow C.* Gender differences in mathematics: A function of parental support and student sex typing? // Developmental Psychology, 1986, v. 22, p. 808–819.

Řehulka E., *Řehulková O.* Fenomen «burnout» a učitelé // Cesty k tvořivè škole. Brno, PdFMU, 1998, p. 142–146.

Rheinberg F. Leistungbewertung und Lehrnmotivation. Göttingen, 1980.

Resnick S. M., *Berenbaum S. A.*, *Gottesman I. I.*, *Bouchard T. J.* Early hormonal influences on cognitive functioning in congenital adrenal hyperplasia // Developmental Psychology, 1986, v. 22, p. 191–198.

Richert L. Identification of gifted children in the United State: The need for pluralistic assessment // Roeper Review Juornal of Gifted Education, 1985, v. 8, p. 68–72.

Rosenfeld G. Theorie und Praxis der Lernmotivation. Berlin, 1973.

Rosenholtz S. J., *Rosenholtz S. H.* Classroom organization and the perception of ability // Soc. of Education, 1981, v. 54, p. 132–140.

Rubin R., *Henderson J. D.* Advances in Behavior Therapy. N.-Y., Academic Press, v. 3.

Rule P. Dialogical spaces: Adult education projects and social engagement // International Journal of Lifelong Education, 2004, v. 23 (4), p. 319–324._

Ryans D. G. Characterises of teachers. Washington. DC: Amer. Council on Educate, 1960.

Ryans D. G. Some relationships between pupil behavior and certain teacher characteristics // Journal of Educational Psychology, 1961, v. 52, p. 82–90.

Sarason I. G. Stress, anxiety and cognitive interference: reaction to test // Journal of Personality and Social Psychology, 1984, v. 46, p. 929–938.

Schwab R. L., *Iwanicki E. F.* Perceived role conflict, role ambiquity and teacher burnout // Educational administration Quqrterly, 1982, v. 18, p. 60–74.

Seligman M. E. P. Helplessness: On depression, development and death. San Francisco: Freeman, 1975.

Silverman L. K. Counseling the gifted and takented. Denver: Love Publ. Company, 1993.

Singh H. Barriers to communication in science education // Education Today, 1995, v. 45, N 3.

Spilberger Ch. Theory and research on anxiety // Ch. Spilberger (ed.). Anxiety and behaviour. N.-Y., London, 1966, p. 3.

Sterns L., Alexander R., Barrett G., Dambort F. The relationship of extraversion and neuroticism with job preferences and job satisfaction for clerical employees // Journal of Occupational Psychology, 1983, v. 56, p. 145–155.

Stogdill R. M. Handbook of leadership. N.-Y., 1974.

Summerskill J., Darling C. D. Sex differences in adjustment to college // Journal Educ. Psychol., 1955, v. 46, p. 355–361.

Teachers and Health // E. Rehulka (ed.). Brno, 2004.

Terman L. M. et al. Genetic studies of genuis. California, Stanford Univ. Press, 1925.

Terman L. M. Psychological Sex Differences // L. Carmichael (ed.). Manual of Child Psychology. N.-Y., 1946.

Terman L. M., Miles C. C. Sex and personality: studies in masculinity and femininity. N.-Y., McGraw-Hill, 1936.

Terrasier J.-Ch. Dysynchrony: Uneven development // J. Freeman (ed.). The psychology of gifted children. Chichester: John Wiley and Sons, 1985, p. 265–274.

Udry J. R. Biological limits of gender construction // American Sociological Review, 2000, v. 65, p. 443–457.

Terrasier J.-Ch. Gifted children: Research and education in France // F. J. Monks, H. W. Van Boxtel (eds.). Education of the gifted in Europe: Theoretical and research issues. Amsterdam: Swets and Zeitlinger, 1992, p. 212–216.

Thumann E. H. Interaction between two methods of teaching science and two cognitive styles // Dissertation Abstracts International, 1982, v. 43.

Torrance E. P., Goff K. A quit revolution // Journal of Creative Behavior, 1989, v. 23, p. 136–145.

Travers C. J., Cooper C. L. Teachers pressure. Stress in teaching profession. London, 1996.

Traxler A. E., Spaulding G. Sex differences in achivement of independet school pupils as measured by Stanford Achivement Test, Form K // Educ. Rec. Bull., 1954, N 63, p. 69–80.

Wagner M. Entwicklung und Erprobung eines Beobachtungsschlussels zur Erfassung bezugsnormspezifischer Aspekte im Lehrerverhalten. Psychologisches Institut des Ruhr-Universität. Bochum, 1977.

Webb J. T. Nurturing social-emotional development of gifted children // K. A. Heller, F. J. Monks, H. Passow (eds.). International Handbook of research and development of giftedness and talent. Oxford: Pergamon, 1993, p. 525–538.

Webb J. T., Latimer D. ADHD and children who are gifted // The ERIC clearing house on disabilities and gifted education (ERIC EC). The Council for exceptional children. ERIC Digest. 1993.

Webb N., Dietrich A. Gifted and learning disabled: A neuropsychologists perspective // Gifted Education Communicator, v. 36, N 3–4, 2005.

Wells G. Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

White W. F., Burke C. M. Effective Teaching and Beyond // Journal Instructional Psycholoogy, 1993.

Whitemore J. R. Giftedness, conflict and underachivement. Boston: Allyn and Bacon, 1980.

Whitemore J. R., Maker C. J. Intellectual giftedness in disabled persons. Rockville: Aspen, 1985.

Wibrowski C. R. Self-regulated learning processes among inner city students. N.-Y.:Graduate School of the City University, 1992.

Wisniewski L., Gargulio R. M. Occupational stress and burnout among special educators: A review of the literature // Journal of Special Education, 1997, v. 31, p. 325–347.

Winter D. G. The powre motive. N.-Y., The Free Press, 1973.

Witkin H. A. Perception of body position and of the position of the visual field // Psychological Monograph., 1949, v. 63, N 1 (302).

Witkin H. A., Dyk R. B., Faterson H. F., Goodenouph D. R., Kaps S. A. Psychological differentiation. N.-Y., 1974.

Witkin H. A., Goodenouph D. R. Cognitive styles: Essence and Origins. Field Dependence and Field Independence. N.-Y., 1982.

Yewchuk C. Educational strategies for gifted learning disabled children // F. J. Monks, W. A. M. Peters (eds.). Talent for the future. Assen, 1992, p. 285–295.

Zaborowski Z. Teoria rownowagi interpersonalnej studia socjologieczne // Informator, 1973, N 3.

Ильин Евгений Павлович

Психология для педагогов

Серия «Мастера психологии»

Заведующий редакцией *П. Алесов*
Ведущий редактор *О. Кувакина*
Выпускающий редактор *Е. Егерева*
Литературный редактор *О. Кувакина*
Художественный редактор *К. Радзевич*
Корректоры *М. Одинокова, Н. Сулейманова*
Верстка *С. Сенива*

Подписано в печать 12.05.11. Формат 70 × 100/16. Усл. п. л. 51,600. Тираж 2000. Заказ

ООО «Мир книг», 198206, Санкт-Петербург, Петергофское шоссе, д. 73, лит. А29.

Налоговая льгота — общероссийский классификатор продукции ОК 005-93, том 2;
95 3005 — литература учебная.

Отпечатано по технологии CtP в ООО «Северо-Западный Печатный двор».

188300, г. Гатчина, ул. Железнодорожная, д. 45, лит. Б.


ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ДОМ
ПИТЕР®
WWW.PITER.COM